



**Doctorado en Educación**

Tesis Doctoral

**De la inmigración a la ciudadanía activa.  
Contribución de la educación de  
personas adultas a la inclusión social**

---

**Santiago José Elvías Carreras**

Junio 2017

Directores:

Dra. María Rosario Cerrillo Martín

Dr. F. Javier Murillo Torrecilla

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

A Paqui, a Gonzalo, a Fabián, mis amores.

## **RESUMEN**

---

En la nueva sociedad global, los movimientos migratorios son una constante que presenta dos retos en los países de acogida. El de la convivencia intercultural, que implica la necesidad de una integración bidireccional, junto con el de acceso a recursos, servicios y oportunidades reales de desarrollo que hagan efectivo el reconocimiento de los derechos de ciudadanía de los inmigrantes.

Pese a su indiscutible vigencia como fenómeno social son escasos los estudios centrados en la perspectiva del migrante, y en particular, en los cambios y las readaptaciones necesarias, las competencias sociales y los aprendizajes y cambios que experimenta el inmigrante adulto durante el proceso de construcción de su nuevo proyecto de vida.

Por ello, este estudio se ha planteado el objetivo de dar voz a los protagonistas para comprender, desde su perspectiva individual, cuáles son las claves de su proceso de integración, así como la

forma en que perciben su acogida por parte de la población autóctona.

Para ello se ha llevado a cabo una metodología cualitativa con un enfoque biográfico narrativo que pone el acento en los aprendizajes y estrategias desarrolladas, en su proceso de inclusión social, por parte de los protagonistas: seis casos de ciudadanos españoles inmigrados de Marruecos. Se ha empleado el software Atlas.ti para hacer una aproximación teórica fundamentada y ajustada a los datos.

Los resultados obtenidos permiten comprender la importancia de los aprendizajes desarrollados a lo largo de la trayectoria migratoria de los casos estudiados y aportan una visión propia de los procesos de construcción de la nueva identidad social y la conquista de una ciudadanía real centrada en la participación en el territorio.

Se espera que los docentes, responsables de instituciones educativas y entidades del tercer sector consideren la utilidad de las aportaciones para una acción educativa que facilite la inclusión social de los inmigrantes en los diferentes ámbitos. Una acción educativa que, a nuestro entender, debe situarse en el marco de la educación para la justicia social como base para la construcción de una sociedad más justa y con mayor cohesión social.

**Palabras clave:** Educación de adultos, Educación intercultural, Inclusión social, Aprendizaje intercultural.

## **AGRADECIMIENTOS**

---

La realización de una tesis es un trabajo intenso que requiere una gran cantidad de esfuerzo y dedicación mantenidos en el tiempo, que se realiza de forma simultánea con otros compromisos y si se logra llevar felizmente a cabo es gracias a la colaboración, el apoyo, la complicidad y la ayuda de muchas personas.

En mi caso, desde la idea inicial hasta los momentos finales, en las diferentes etapas de estos cuatro largos años, ha sido esencial la presencia de muchas personas que me han ayudado, apoyado y enseñado o servido de inspiración y ejemplo en el proceso, de quienes he aprendido y, sabiéndolo o no, un poco de ellas se encuentra también entre sus líneas.

Por ello quiero expresar mi reconocimiento y mi agradecimiento a las personas que me han acompañado en el camino, y que de una manera u otra han contribuido a hacer posible que este trabajo, construido con tantas dosis de pasión y esfuerzo, vea finalmente la luz.

A Javier Murillo y a Charo Cerrillo, con todo mi cariño y admiración. Ha sido un privilegio contar con ellos como directores de tesis. Gracias por su ayuda, por su apoyo, su paciencia, comprensión y por guiarme en el camino. Por estar cerca cuando lo he necesitado. La excelente calidad profesional y humana de ambos es un referente para mí.

A Pilar Aramburuzabala, que me dio las primeras claves cuando esta tesis era tan solo una idea. Su facilidad para hacer sencillo lo complejo me ayudó a comenzar a andar.

A los compañeros del grupo de investigación GICE, en especial a Charo, Javier, Pilar, Reyes, Rocío, Jessica, Mayte, Enri, Inma y Lourdes por compartir conmigo conocimientos, inquietudes académicas y experiencias de investigación educativa lo largo de estos años.

A mis familias Elvías Carreras y Morales Martínez, por acompañarme y animarme a seguir adelante. En especial a mi padre, Santiago, por su confianza en mí; a Josefina, mi madre, por su amor incondicional; a Montse y a Jesús, por estar siempre cerca; a Agustina, por su cariño y su entrega, y por saber, sin decirle nada, cuándo necesitaba un respiro y de qué tipo.

A mis amigos Juan, José Ramón, Marisa, Pedro y Paloma, con quienes he compartido grandes momentos y discusiones, por su amistad y porque llevan tiempo esperando leer esta tesis.

A Rosa Moreno, por ser como es, por los momentos, reflexiones y experiencias compartidas durante estos años de trabajo, y por enseñarme a educar desde el corazón.

A Jorge Gallego, por compartir conmigo su incansable búsqueda de otras maneras de mirar.

A Carmen Robisco, por su cariño y su apoyo. Vivo reflejo de que las amigas acuden cuando se les necesita, de su buen hacer en diseño y encuadernación da cuenta el bonito resultado final.

A Abdelaziz, Fátima, Hanan, Najima, Salua y Soufian, por desvelarme su mundo.

A Elisa, Beatriz, Constanza, Eva, Daniel, Naoual, Amalia, Mari Carmen, José Luis, Marian, Guadalupe, Teresa, Jose, Yousef, Ali, Mustaphá, Ahmed, Mohamed, Yaouila..., profesores y alumnos, aprendientes todos; porque me enseñaron a escuchar. Su generosidad, su bondad y su sabiduría me sirven de inspiración y contribuyen a dar sentido al trabajo diario.

A Antonio Monclús, por su huella y por presentarme a Freire, referentes ambos de mi vocación profesional y parte de la semilla que me ha impulsado a hacer esta tesis.

A Gonzalo y a Fabián, por prestarme mi tiempo, que es el suyo.

Y mi agradecimiento especial a Paqui, mi compañera, luchadora infatigable, noble, inteligente y referencia vital para mí y para nuestros hijos.

Por ti, por tu honestidad, tu fuerza, tu generosidad y tu impulso vital. Esta tesis ha sido posible gracias a ti, por estar cuando yo no estaba, por compartirme conmigo, por nuestra familia y por el camino que hacemos juntos, de la mano.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1. INMIGRACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL.....</b>	<b>29</b>
1.1. INTERCULTURALISMO E INTEGRACIÓN.....	30
1.2. INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES Y JUSTICIA SOCIAL.....	40
1.2.1. Justicia social como redistribución .....	41
1.2.2. Justicia social como reconocimiento .....	47
1.2.3. Justicia social como representación-participación.....	53
<b>CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.....</b>	<b>57</b>
2.1. LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA.....	58
2.2. MARCO LEGISLATIVO .....	71
2.2.1. Contexto internacional.....	72
2.2.2. Contexto español .....	85
2.3. INMIGRANTES EN LA OFERTA EDUCATIVA PARA ADULTOS .....	94
2.4. RESPUESTAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS A LA INTEGRACIÓN.....	103
2.4.1. Instituciones que promueven la integración social....	106
2.4.2. Modelos de integración .....	112
2.5. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES .....	116
2.6. ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS.....	119
2.7. CONDICIONANTES EXTRALINGÜÍSTICOS DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA .....	121
<b>CAPÍTULO 3. ASPECTOS SOCIALES, EDUCATIVOS Y CULTURALES DE LA INMIGRACIÓN MARROQUÍ EN ESPAÑA.....</b>	<b>123</b>
3.1. IDENTIDADES EN TRANSICIÓN .....	124
3.1.1. Aspectos históricos y socio-políticos .....	125
3.1.2. Aspectos religiosos y culturales.....	129
3.1.3. Representación social del cuerpo en el escenario simbólico.....	132
3.1.4. Aspectos socio-lingüísticos.....	136
3.1.5. Aspectos educativos.....	139
3.1.6. Causas que originan la decisión de emigrar .....	142
3.2. RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN DESTINO.....	145
3.2.1. Aculturación y estrategias de adaptación .....	146
3.2.2. Construcción de la otredad marroquí.....	150
3.2.3. Redes de apoyo y mundo asociativo .....	152
3.2.4. La frontera de género .....	156
3.2.5. Integración identitaria .....	160
3.2.6. El modelo de la ciudadanía interculturalista .....	163
<b>CAPÍTULO 4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>169</b>
4.1. OBJETIVOS .....	170



4.2. METODOLOGÍA .....	172
4.2.1. Enfoque metodológico .....	172
4.2.2. Categorías de análisis y fases de la investigación .....	177
4.2.3. Participantes en el estudio .....	180
4.2.4. Instrumentos .....	182
4.2.5. Análisis y tratamiento de datos .....	186
<b>CAPÍTULO 5. LOS RELATOS .....</b>	<b>191</b>
5.1. NAJIMA, “MI SUEÑO DE TENER LA LIBERTAD” .....	192
5.1.1. Mi etapa escolar.....	193
5.1.2. Un nuevo espacio vital .....	197
5.2. HANAN, “HE APRENDIDO A SER INDEPENDIENTE” .....	204
5.2.1. Mis aprendizajes .....	208
5.2.2. Mis apoyos.....	211
5.3. SOUFIAN, “TE VAS HACIENDO MÁS FLEXIBLE... MÁS HUMANO” ....	213
5.3.1. Mis aprendizajes .....	216
5.3.2. No eres bienvenido.....	219
5.4. FETTOUMA, “HE ENCONTRADO MI SITIO” .....	225
5.4.1. Era él y nada más (Haesba por costumbre). ....	227
5.4.2. “Yo sé que puedes”.....	234
5.5. ABDELAZIZ, “NO TIENES QUE DEJAR TU ISLAM PARA SER ESPAÑOL” .....	235
5.5.1. “La escuela” de la vida .....	238
5.5.2. La identidad musulmana .....	241
5.6. SALUA, “TÚ SAL Y APRENDE... NO HAGAS MI ERROR” .....	244
5.6.1. Primera migración .....	244
5.6.2. Segunda migración .....	246
5.6.3. Aprendizaje en etapas .....	248
<b>CAPÍTULO 6. DE LA INMIGRACIÓN A LA CIUDADANÍA     ACTIVA .....</b>	<b>255</b>
6.1. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA .....	256
6.2. EQUIPAJE PARA LA INCLUSIÓN .....	261
6.3. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS APRENDIZAJES .....	267
6.4. COMPARTIR UN ESPACIO SOCIAL .....	281
6.5. RESUMEN .....	288
<b>CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>293</b>
7.1. DISCUSIÓN .....	294
7.2. APORTACIONES .....	303
7.2.1. Aportaciones para el nivel político y la administración .....	303
7.2.2. Aportaciones para los centros educativos .....	306
7.2.3. Aportaciones para entidades y agentes sociales.....	312
7.3. LIMITACIONES Y FORTALEZAS .....	313
7.4. FUTUROS ESTUDIOS .....	315
7.5. CONSIDERACIONES FINALES .....	318
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>321</b>

## **ÍNDICE DE TABLAS**

---

TABLA 1 ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS .....	96
TABLA 2 PORCENTAJE DE EXTRANJEROS MATRICULADOS EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN COMUNIDADES AUTÓNOMAS.....	98
TABLA 3 PROFESORADO EN ACTUACIONES Y CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.....	99
TABLA 4 EVOLUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS SEGÚN PAÍS DE PROCEDENCIA .....	100
TABLA 5 RESUMEN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS .....	178
TABLA 6 PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO.....	182

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

---

FIGURA 1 PLURALISMO, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD. PROPUESTA TERMINOLÓGICA E INTERCULTURAL.....	36
FIGURA 2 BIOGRAMA DE LAS TRAYECTORIAS MIGRATORIAS .....	265
FIGURA 3 DIAGRAMA DE RELACIONES CON EL EJE APRENDIZAJES .....	268
FIGURA 4 DIAGRAMA DEL EJE ESPACIO SOCIAL .....	282

Nota: en esta Tesis Doctoral el uso del masculino debe entenderse en sentido genérico, referido tanto a hombres como a mujeres.



## **INTRODUCCIÓN**

---

*Estamos en el comedor estudiantil de una universidad alemana. Una alumna rubia e inequívocamente germana adquiere su bandeja con el menú en el mostrador del autoservicio y luego se sienta en una mesa. Entonces advierte que ha olvidado los cubiertos y vuelve a levantarse para cogerlos. Al regresar, descubre con estupor que un chico negro, probablemente subsahariano por su aspecto, se ha sentado en su lugar y está comiendo de su bandeja. De entrada, la muchacha se siente desconcertada y agredida; pero enseguida corrige su pensamiento y supone que el africano no está acostumbrado al sentido de la propiedad privada y de la intimidad del europeo, o incluso que quizá no disponga de dinero suficiente para pagarse la comida, aun siendo ésta barata para el elevado estándar de vida de nuestros ricos países. De modo que la chica decide sentarse frente al tipo y sonreírle amistosamente. A lo cual el*

*africano contesta con otra blanca sonrisa. A continuación, la alemana comienza a comer de la bandeja intentando aparentar la mayor normalidad y compartiéndola con exquisita generosidad y cortesía con el chico negro. Y así, él se toma la ensalada, ella apura la sopa, ambos pinchan paritariamente del mismo plato de estofado hasta acabarlo y uno da cuenta del yogur y la otra de la pieza de fruta. Todo ello trufado de múltiples sonrisas educadas, tímidas por parte del muchacho, suavemente alentadoras y comprensivas por parte de ella. Acabado el almuerzo, la alemana se levanta en busca de un café. Y entonces descubre, en la mesa vecina detrás de ella, su propio abrigo colocado sobre el respaldo de una silla y una bandeja de comida intacta.*

*Dedico esta historia deliciosa, que además es auténtica, a todos aquellos españoles que, en el fondo, recelan de los inmigrantes y les consideran individuos inferiores. A todas esas personas que, aun bienintencionadas, les observan con condescendencia y paternalismo. Será mejor que nos libremos de los prejuicios o corremos el riesgo de hacer el mismo ridículo que la pobre alemana, que creía ser el colmo de la civilización mientras el africano, él sí inmensamente educado, la dejaba comer de su bandeja y tal vez pensaba: "Pero qué chiflados están los europeos".*

Este artículo apareció en la edición impresa del diario *El País* el martes, 17 de mayo de 2005, y narra un suceso real.

Pero imaginemos esta misma historia introduciéndole un pequeño cambio... ¿Qué ocurriría si hoy, 12 años después, se produjese una situación similar teniendo como protagonista, no un joven africano, sino un marroquí con algún símbolo musulmán? ¿Respondería generosamente su interlocutora? ¿No despertaría rechazo? ¿Se sentiría amenazada?

Probablemente la reacción sería distinta, los tiempos han cambiado.

En las últimas décadas, los desplazamientos migratorios intensificados a nivel mundial a consecuencia de la globalización sitúan el estudio de la inmigración en un contexto de

incuestionable vigencia. Y paralelamente, las sociedades democráticas han visto la necesidad de promover la integración de los desplazados contribuyendo así a facilitar la convivencia y la cohesión social.

El elevado y creciente desequilibrio norte-sur en cuanto a desarrollo humano y económico ha situado la inmigración como la mejor solución que millones de personas ven, en sus países de origen, para mejorar las condiciones de vida. Debido a ello en los últimos años se observa un incremento exponencial del número de desplazados.

La frontera sur del mediterráneo se ha convertido en un importante punto de tránsito migratorio desde África hasta Europa, y el número de desplazados producidos por los conflictos bélicos y las condiciones de vida en los países de origen, se ha intensificado hasta convertir a Europa en el destino de más de un millón de refugiados y desplazados en 2015, provocando una de las mayores crisis humanitarias de nuestro tiempo, con más de 3.200 personas que perdieron la vida en el camino.

En el mediterráneo occidental, la frontera de España con Marruecos es, junto con la de Estados Unidos y Méjico, las dos fronteras más desiguales en cuanto a nivel de renta, y el punto geográfico del planeta que mejor representa la brecha norte-sur. España supera 12,6 veces el nivel de renta per cápita de Marruecos, por encima de Estados Unidos y Méjico, que lo hace 6,3 veces (Relaño y Soriano, 2006).

Por otro lado, la globalización ha traído también otra realidad como es el terrorismo global, que proviene de entornos islámicos fundamentalistas y ha venido a introducir mayor complejidad en la convivencia con la población musulmana. Una población que constituye el 4% de la española. Los numerosos casos de terrorismo sucedidos en Europa a partir de los sucesos de Nueva York de 11 de septiembre de 2001, ponen de manifiesto que se

trata de ciudadanos europeos, con residencia permanente y nacionalidad perteneciente a un país comunitario.

Esta situación ha provocado una creciente inquietud en la opinión pública europea, y ha dado pie a una corriente de opinión que rechaza lo musulmán como forma de defensa ante la amenaza terrorista.

La situación política que deriva de ello es delicada, y parece haber orientado a la opinión pública en una posición defensiva capaz de apoyar gobiernos populistas que defienden el repliegue y el aislamiento, y convertir el trato duro al extranjero como bandera de las campañas electorales. Todo ello ha provocado en la Unión Europea un cierre de fronteras y el tratamiento de la inmigración como amenaza. De ello da cuenta el aumento de la representación política de partidos populistas y xenófobos en el Parlamento Europeo, así como en los parlamentos de un buen número de países de la Unión Europea<sup>1</sup>.

Independientemente de en qué nivel se encuentre el rechazo a lo musulmán en los diferentes sectores de la opinión pública de los europeos, el impacto social producido por los hechos anteriores, constituye un factor que agrava la posición social de los marroquíes, a quien se asocia con musulmanes, dificultando su integración, y facilitando el apoyo a opciones políticas que ponen en cuestión las políticas dirigidas a la integración de los musulmanes y marroquíes.

En el caso de España, en la época desde finales del siglo pasado hasta la crisis económica se produjo un elevado número de llegadas de inmigrantes procedentes de África subsahariana, así como de Marruecos. Actualmente, el 9,5 % de la población española son inmigrantes, y de ellos 678.467 son procedentes de

---

<sup>1</sup> Como ejemplos recientes en las elecciones legislativas de 2017 de Holanda y Francia, en que los partidos antimusulmanes y antieuropeistas de Wilders y Le Pen respectivamente, han estado cercanos a convertirse en la primera fuerza política en sus respectivos países.

Marruecos. Son por tanto uno de los colectivos más representados ocupando el segundo lugar entre la población inmigrante española, solo por debajo de los rumanos (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2016).

Durante este período, la población inmigrante marroquí ha realizado un proceso migratorio por fases. En un primer momento era el hombre joven quien emigraba, y una vez conseguido un trabajo y cierta estabilidad económica, procuraba la repatriación de su mujer e hijos, o bien se casaba e iniciaban su vida juntos en España. En esa época de crecimiento económico no era difícil encontrar un trabajo medianamente remunerado. El sector de la agricultura, la construcción y los subsectores colindantes se beneficiaban de una situación en la que parecía haber trabajo para todos.

Fue la época de la inmigración, de los procesos de regularización laboral y de una inmigración amable que parecía no poner en entredicho el papel de cada cual. Había un trozo de pastel para todos y las políticas de integración, que gozaban de un amplio apoyo popular, estaban basadas en aspectos culturales orientadas hacia la tolerancia de la diversidad.

Comenzaron a elaborarse planes estratégicos de inmigración como herramienta de la administración, tanto del Estado como de las comunidades autónomas, para dar dimensión global y previsibilidad a las políticas públicas de integración de inmigrantes.

El primero a nivel nacional fue el Plan Greco, en 2001, y más adelante el estado confeccionó el I Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración, elaborado con una alta participación de agentes sociales y vigente en la etapa 2007-2010. Su continuación, el II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014) fue también el último a nivel nacional.



Pero a partir de la crisis de 2008 cambió el escenario. El descenso del sector de la construcción se llevó consigo miles de empleos en algunas áreas de la población española que se vio obligada a reciclarse, cambiando de sector económico. Pero el efecto fue mayor en la población marroquí que debido a unas débiles condiciones laborales, y la escasa capacidad de reciclarse de quienes trabajaban en los sectores afectados, vieron cómo se ponía en riesgo su nivel de vida y el de su familia.

Una parte abandonó el país, y se estableció en otros países europeos gracias al apoyo de familiares y amigos. Otros se desplazaron a zonas rurales, buscando el sustento en sectores primarios convirtiendo así, una primera migración mayoritariamente urbana, en una migración rural más estable en el tiempo y con sectores productivos menos saturados, encontrando en ellos nuevas formas de obtener ingresos. Muchos otros optaron por continuar en el lugar en que habían establecido su vida familiar, aun viendo rebajado su nivel de ingresos y en riesgo el futuro económico.

Hay también un sector de población marroquí, para quienes la crisis económica no supuso un excesivo riesgo en sus empleos, bien por encontrarse en un sector económico al que aquella afectó en menor medida, o bien porque su nivel de empleabilidad les permitía estar situados en condiciones aceptables de reintegrarse o continuar en el mercado laboral.

No obstante pocos, muy pocos, regresaron a Marruecos. Según los datos registrados por el Ministerio de Empleo ningún marroquí se acogió al programa de retorno voluntario durante el período 2009-2016 (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2016). Y por otro lado, muchas familias vieron, en la posibilidad de obtener la nacionalidad española y por tanto la europea, una forma de allanar su camino para comenzar de nuevo en otro país europeo con nacionalidad comunitaria.

A pesar de ello no se apreciaba un descenso significativo de la población marroquí, sino más bien leve que se debe a la solicitud de la nacionalidad que, al obtenerla, dejan de aparecer en las estadísticas como extranjeros. Una cifra que en 2015 ascendió a 117.207<sup>2</sup> (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2016).

Sin embargo, además de los efectos directos sobre la economía y el empleo, la crisis tuvo un efecto colateral sobre la visión que la opinión pública tenía respecto de los inmigrantes en general. Ante la escasez de recursos públicos y los recortes en derechos básicos en servicios sociales y educación, cambió la perspectiva de la mirada sobre el otro, el inmigrante, y comenzó a ser visto como el usuario principal que consume la mayoría de los recursos públicos, ahora escasos.

Para quienes comenzaron a verse sin empleo, la opción de reciclaje formativo y profesional pasaba por retomar el aprendizaje de la lengua, por continuar estudiando en una escuela de adultos, o comenzar a ir a ella quienes no habían estado escolarizados en su niñez. Tanto los centros de educación de personas adultas, como asociaciones y entidades sociales de apoyo dedicaban una buena parte de la oferta formativa a la enseñanza del idioma.

Hombres jóvenes y adultos en situación desempleo se incorporaron a los centros de formación para suplir sus déficits formativos, tras años de clases de adultos compuestas principalmente por mujeres, en mayor proporción aún en el caso de mujeres marroquíes.

El éxito obtenido era dudoso. Algunas características asociadas a sectores de la población marroquí residente en España constituyen condicionantes del aprendizaje que aparecen como telón de fondo. Entre ellos están el bajo nivel de empleabilidad y el alto porcentaje de analfabetismo en la población marroquí procedente de zonas rurales, del Rif en particular, la dificultad de aprender el idioma a personas que no han sido alfabetizadas en su lengua de origen.

---

<sup>2</sup> Dato referido al total de extranjeros nacionalizados.

Por otro lado, vivimos en un mundo complejo y cargado de retos, en que a la globalización económica ha venido a sumarse la globalización informativa, y la sociedad de la información (Castells et al., 1994) y del conocimiento, ha traído un conjunto de retos relacionados con el conocimiento y con el saber, que hacen necesaria la adquisición y el desarrollo de competencias clave para afrontar con éxito la vida diaria en sociedades complejas, en especial en los ámbitos laboral y económico.

Después de pasados unos años de inmigración masiva de inmigrantes los indicadores de integración arrojan unos datos que reflejan que los procesos de integración social no han dado los resultados deseables. En especial en el colectivo marroquí, el más numeroso en nuestro país de habla no hispana, y con unas características culturales y lingüísticas específicas. Dificultades de acceso al empleo, abandono escolar prematuro, alto índice de fracaso escolar, familias en riesgo de exclusión social, bajo número de egresados en enseñanzas de adultos, etc.

Esta situación describe un ámbito para explorar. Y es este punto desde el que parte esta investigación. A priori pensamos que el proceso migratorio conlleva la necesidad de aprender el idioma, e intuimos que necesitan adquirirse otros aprendizajes en el proceso. Por ello nos preguntamos cuáles son estos aprendizajes.

Es este el punto de partida del autor de esta tesis. Tras un buen número de años dedicado a la intervención social en sectores multiculturales dentro de la educación de adultos y la educación social, y haber desarrollado gran parte de la trayectoria profesional en educación de personas adultas, participando en proyectos de alfabetización, de desarrollo comunitario para y con personas adultas inmigrantes, constituía un reto iniciar un proceso de reflexión que indague sobre el papel de la educación de personas adultas en los procesos migratorios, teniendo en cuenta que una gran mayoría de las migraciones las realizan personas en edad adulta. Profundizar en la comprensión del proceso migratorio

desde la perspectiva de la transformación que experimenta el adulto, gracias a, y en paralelo, al proceso migratorio y a la readaptación que este conlleva.

### **Objetivos**

Nos planteamos interrogantes como ¿cuáles son las competencias que necesitan adquirir? ¿Qué características sociolingüísticas de las lenguas de origen de los marroquíes deben ser consideradas en cuenta a la hora de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)? ¿Cuáles son los aprendizajes que se van adquiriendo a lo largo del proceso y de qué tipo? ¿Qué tipo de competencias y cómo se van desarrollando? ¿Se producen cambios en la jerarquía de valores y en la autopercepción? ¿Cuáles?

Y también, ¿Qué conocimiento puede aportar la experiencia de los marroquíes que ya han experimentado el proceso de inclusión social en España? ¿Cuáles de ellos pueden ser transferibles a otros casos para facilitar los procesos de inclusión de otros inmigrantes?

Estas preguntas previas son aproximaciones que apuntan a la cuestión central más general y que es el eje del estudio, y es comprender el proceso de inclusión social y educativa de los adultos marroquíes. Con objetivos específicos en tres ejes, qué factores facilitan y obstaculizan el proceso de inclusión, qué papel cumplen los aprendizajes en la construcción del proyecto de vida y finalmente cómo reconstruyen su identidad social en el nuevo entorno.

Estas preguntas que abordamos en la presente investigación tienen como final último la transformación de la realidad. Conocer para transformar. Si conocemos las variables que contribuyen al éxito en los procesos de inserción de los inmigrantes marroquíes adultos podremos realizar aportaciones que faciliten su inserción a través del desarrollo de competencias de ciudadanía.

A través de su conocimiento queremos extraer las claves subjetivas, la interpretación de los sucesos y los hechos, así como el relato de las vivencias experimentadas a lo largo del proceso.

A raíz del –relativamente nuevo– fenómeno migratorio, y la intuición de que sobre el discurso creado en nuestro país en torno a la inmigración, pesan no pocos conceptos erróneos contruidos mayoritariamente desde la perspectiva de la sociedad de acogida, me llevó a tomar la decisión de adoptar un planteamiento que tuviera en cuenta la perspectiva de los verdaderos protagonistas.

Esto adquiere especial relevancia en los casos en que la situación actual ha puesto de manifiesto que los inmigrantes con bajo nivel de empleabilidad, baja instrucción, y desconocimiento de las claves culturales, -incluido el idioma-, se encuentran en riesgo de exclusión social, y con el paso del tiempo, esta situación tiende a convertirse en crónica, una situación que deriva en un bucle que impide tanto su integración como la de otros colectivos, generando a su vez problemas intergeneracionales dentro de las mismas familias (Amara, 2005).

## **Metodología**

Paulo Freire (1975) hablaba de que los protagonistas recuperen la palabra, especialmente para aquellos colectivos en riesgo de exclusión que no habían hecho suya la palabra como metáfora de la toma de conciencia, de apropiarse de la reflexión y comunicarla al mundo. Numerosas investigaciones (Hornillo y Sarasola, 2003; Lázaro y Palomera, 2004; Pujadas, 2009; Ballard, 1999; Barton, 2005 y Malgesini 2005) han buscado cauces que faciliten incorporar a la investigación las voces de los excluidos.

Pero estamos de acuerdo con Parrilla (2009) en que algunas investigaciones sobre inclusión pueden no ser inclusivas, o incluso estar generando o favoreciendo procesos de exclusión. Esto es debido a que frecuentemente se focaliza la atención en situaciones

de exclusión, tomadas de forma independiente, obviando los procesos y los mecanismos que conducen a ella (Parrilla, 2009).

Para ello hemos escogido una investigación de corte cualitativo, con una muestra de participantes que tras una trayectoria prolongada de vida en España, hayan alcanzado un grado de éxito o de desarrollo. Nos interesa la perspectiva de la integración a través del relato de los propios protagonistas, queremos dar voz a los protagonistas, con la esperanza de que muestren su propia mirada.

Junto con la función de “dar voz”, la investigación narrativo-biográfica cumple el objetivo del empoderamiento activo, o toma de consciencia de la propia narración que sirve de base para la acción y para el cambio (Susinos y Parrilla, 2004).

Esta característica, la de “dar voz” a los participantes, se constituye en el eje metodológico de nuestro estudio. De esta forma, la mirada del investigador se fija sobre la experiencia de los protagonistas y la interpretación que de la misma hacen ellos. Es decir, queremos ver el proceso de inclusión y los aprendizajes adquiridos en el camino, con sus ojos, desde la perspectiva de los protagonistas.

### **Organización de la tesis**

El trabajo se estructura del siguiente modo. Los tres primeros capítulos componen el marco teórico y conceptual. En el primero abordaremos la revisión de la literatura sobre los aspectos clave relacionados con la inmigración y la integración social, y mostraremos un panorama sobre los conceptos que enmarcan el discurso actual en torno a la integración y la inclusión. Así mismo abordamos este estudio desde una perspectiva de educación para la justicia social, cuyo marco conceptual presentamos también en este capítulo.

El segundo capítulo comienza con un planteamiento teórico de la educación de personas adultas, función, enfoque y justificación en el contexto de la educación a lo largo de la vida, para a continuación, abordar el marco legislativo nacional e internacional en torno al derecho a la educación y a la integración social. Además los contextos, instituciones y ofertas educativas de educación de adultos dirigido a la integración permiten tener una visión global de la oferta actual dirigida a adultos inmigrantes, tanto desde los centros de educación de personas adultas como de las distintas instituciones y ONG que ofrecen planes formativos para adultos inmigrantes.

Así mismo finalizamos el capítulo con un acercamiento a condicionantes y posibilidades pedagógicas que pudieran encontrarse cercanos y determinar ampliar los límites y posibilidades de otras formas educativas en el aprendizaje en adultos.

El tercer capítulo está centrado en la inmigración marroquí, objeto del estudio, y muestra la literatura en relación con el tránsito cronológico acorde al proceso migratorio. Está, por ello, dividido en dos partes. Una primera que recoge diferentes aspectos que componen la herencia colectiva marroquí, y tiene como fin conocer los condicionantes del proceso. Y una segunda parte que recoge aspectos sobre la reconstrucción de la identidad para ofrecer una perspectiva del tránsito, y lo que la literatura recoge sobre cómo es vivido en destino.

El capítulo cuatro recoge los objetivos y la metodología del estudio. El quinto recoge los relatos de vida de los participantes y muestra los primeros resultados en relatos individuales.

El capítulo sexto muestra las conclusiones. En un primer apartado los resultados de los hallazgos, así como un breve resumen al final del apartado. En segundo lugar, una relectura del marco conceptual a la vista de los resultados obtenidos, seguido de ello posibles aportaciones en los diferentes ámbitos político,

institucional, de centro y al ámbito asociativo. Para terminar con los puntos fuertes y limitaciones, los campos que se abren a futuras investigaciones.



## **CAPÍTULO 1.**

# **INMIGRACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL**

---

El presente capítulo abre el Marco teórico de la tesis doctoral centrándose en dos grandes temáticas: la inmigración y su integración social, especialmente en su referencia con la justicia social.

Efectivamente, iniciamos el texto con la revisión de la literatura sobre los conceptos que conforman el discurso actual acerca del fenómeno migratorio y la integración social de inmigrantes. A continuación, se aborda el estudio de la literatura científica sobre la justicia social, para después situar la integración social de los inmigrantes desde la perspectiva de educación para la justicia social.

## **1.1. INTERCULTURALISMO E INTEGRACIÓN**

Existen diferentes formas de considerar la pluralidad cultural. Una primera es la de quienes ven el pluralismo como una categoría general de las sociedades democráticas y, dentro de ella, el multiculturalismo como un componente necesario. Para otros, el multiculturalismo bien entendido es sinónimo de interculturalidad, dando por hecho la interacción. Algunos autores defienden la idea de que el multiculturalismo supone una amenaza para la sociedad plural. Otros proponen una redefinición de la educación intercultural como consecuencia de los nuevos cambios sociales sucedidos desde primeros años de siglo. Veámoslo por separado.

El punto de partida en que parecen confluir un gran número de autores es en el hecho mismo de la pluralidad cultural<sup>3</sup> como característica de las sociedades democráticas actuales, de forma que este carácter plural se manifiesta en diversidad religiosa, lingüística, étnica, educativa, etc. (Aguado, Gil-Jaurena y Mata, 2005; Badillo, 2001; Jiménez, 2003; Olivé, 2010; Osuna, 2011; Touriñán, 2013).

Mientras que el profesor Leon Olivé (2010) se refiere al concepto “multiculturalidad” como situación fáctica de la existencia de grupos con diferentes culturas en la misma sociedad, Pablo Badillo (2001), por su parte, plantea que el multiculturalismo es una construcción teórica más amplia que viene a incluir realidades diferentes<sup>4</sup>.

Pluralidad, sociedad plural, pluralismo son nociones descriptivas todas ellas, así utilizadas por gran parte de los autores referidos al

---

<sup>3</sup> Pluralismo, sociedad plural, diversidad cultural, etc.

<sup>4</sup> Badillo (2001) se refiere a un multiculturalismo tipo “mosaico” que busca hacer posible la convivencia pero sin cambios e interacción, pero también a otro “de mezcla” en que las culturas se intercambian, cuestionan, replantean y cambian. En este segundo sentido está hablando de interculturalidad.

hecho de constatar una realidad caracterizada por la presencia de culturas, etnias y religiones diversas. Incluso multiculturalidad, sinónimo de las anteriores (Giménez, 2003), es descriptivo, y por tanto, cuenta con un alto grado de consenso.

Según Olivé (2010) existe una gran brecha entre la aceptación de ideas sobre el reconocimiento de la diferencia y la aplicación de políticas públicas coherentes con ellas. Esto puede deberse, en parte, tal como menciona Osuna (2012), a una concepción de la *cultura* (de las culturas) como algo estático, catalogable, cerrado, de la cual deriva una concepción de diversidad cultural asociada a la presencia de *otras culturas*; y en consecuencia se niega la diversidad cultural por la “no presencia de minorías” (Osuna, 2012, p. 41) en los espacios (escuelas) considerados homogéneos.

Por su parte, Giovanni Sartori (2001) afirma que el problema surge si consideramos el multiculturalismo como un valor. Defiende la sociedad plural y el pluralismo en tanto que respeta un orden espontáneo y en último término defiende la paz social, pero la opone al multiculturalismo, ya que afirma que es lo contrario. Según este autor, el multiculturalismo defiende el reconocimiento de todas las culturas, pero a condición de que este reconocimiento sea recíproco. Pero al no serlo, al hacer uso del derecho a ser reconocido pero no reconocer ellos a las otras culturas, provoca agresividad, aislamiento y suponen una amenaza, poniendo en peligro la sociedad plural: “El occidental no ve al islámico como un infiel, pero para el islámico el occidental sí lo es” (Sartori, 2001, p.53). Para él sociedad plural y multiculturalismo son opuestos. Otros autores se distancian de esta postura de la que afirman que no se fundamenta en una visión moral pluralista, más bien al contrario (García Guitián, 2001).

Más allá de la mera coexistencia multicultural, positiva aunque mejorable según el profesor Carlos Giménez (2001), el término *intercultural* se aplica a un entorno social en que los grupos culturales “se relacionan entre sí, enriqueciéndose por medio de

sus interacciones, ampliando sus horizontes, al grado que incluso su identidad puede ser influida por creencias, normas, valores y prácticas de otros grupos” (Olivé, 2010, p. 47).

Algunos autores advierten, sin embargo, sobre los peligros del pluralismo valorativo mal entendido, que acompaña algunos discursos en torno a la interculturalidad. Ésta ha sido definida en ocasiones de forma ambigua, y con un sesgo hacia la simplificación en el que todo cabe (Touriñán, 2013). En particular, no queda definido el lugar en que se sitúa el papel de cada cultura en la convivencia y la solidez con que son reconocidos los valores y los aspectos normativos que se encontrarían en la base del contrato social.

Según Elena García Guitián (2001), el relativismo que defienda la idea de que todo está permitido, porque no existen privilegios que legitimen ninguna moralidad específica, puede degenerar en nihilismo, que tendrá como resultado irremediablemente la imposición del más fuerte. José Manuel Touriñán (2013) define estas posturas como propuestas interculturalistas “ingenuas”; señala que sería contradictorio aceptar como intercultural “la perpetuación de la ablación del clítoris, porque es la tradición en un país, o el mantenimiento de la desigualdad de derechos para la condición femenina o la defensa de regímenes totalitarios” (Touriñán, 2013, p. 12).

El profesor Olivé (2010), por su parte, señala que para llevar a cabo cualquier proyecto de convivencia es preciso enfrentar dos posiciones sobre valores y conocimiento: el *absolutismo* y el *relativismo*. Ambas deben superarse porque llevados al extremo traban el reconocimiento y la diversidad. Así visto, mientras que la *concepción absolutista* parte de la “esencia humana” como origen de un conocimiento universal que conduce a que solo puede haber “un único pensamiento correcto” y un “único conjunto correcto de criterios de evaluación moral” (p. 58), el relativismo extremo afirma que no existen criterios que permitan hacer una evaluación

racional comparativa entre diferentes conjuntos de saber, de valores y normas, sencillamente porque –desde esta óptica– “cualquier punto de vista es tan bueno como otro” (p. 59).

Para superarlo, el propio Olivé (2010) propone lo que llama concepción “pluralista” en epistemología y en ética. Esta propuesta reconoce que hay diferentes formas de conocer e interactuar con el mundo, no todas válidas, claro, y en el lado de la ética, acepta y afirma un conjunto de estándares de corrección para juzgar la validez de diferentes sistemas. De forma que incluso a pesar de no haber un significado único válido de los conceptos fundamentales<sup>5</sup> como *dignidad*, *necesidades básicas* o *afrenta moral* su significado debe ser redefinido constantemente por las diferentes culturas, que deben alcanzar un consenso racionalmente fundado acerca de lo que significan esos conceptos para la convivencia en común. Esta concepción supone, además de matices diferenciales, la existencia de puntos esenciales en común.

Sin embargo, no es lo mismo la constatación de un hecho (el de la multiculturalidad y la diversidad cultural) que las exigencias morales y normativas que deban desprenderse de ello, es decir, el que sea algo positivo y a fomentar (Badillo, 2001; García Guitián, 2001; Giménez, 2003), y en qué condiciones y con qué supuestos teóricos y prácticos.

En este sentido, la profesora García Guitián (2001) plantea un pluralismo valorativo como postura moral que intenta diferenciarse del relativismo defendiendo la objetividad de los valores, y que se ordenan de distinto modo en diferentes sociedades. Estos valores pueden entrar en conflicto, chocar entre sí. Los valores pueden ser incompatibles porque son inconmensurables<sup>6</sup>. Ante ello, John Gray (1995) plantea que frente a un conflicto entre valores

---

<sup>5</sup> Alejado ya de la idea de una “esencia humana” que viene dada, fija e inamovible, cada cultura puede dar una diferente interpretación a los conceptos fundamentales.

<sup>6</sup> Inconmensurabilidad significa que no podemos comparar valores porque no tenemos un estándar común (García Guitián, 2001, p.56).

incommensurables la razón no tiene nada que decir, y debemos realizar una elección a ciegas, sin fundamento, y basar la toma de decisiones en el producto de la negociación entre grupos que defienden valores diferentes (García Guitián, 2001). Sin embargo, Isaiah Berlín y Bernard Williams (1994) afirman que cuando se producen conflictos entre dos valores fundamentales, o entre las exigencias éticas que derivan de cada uno, no quiere decir que la razón no tenga nada que decir, sino que es precisamente aquí cuando entra en escena el juicio (los valores); entra la necesidad de sopesar en cada caso las razones que existen para tomar una decisión. Esta perspectiva tiene una repercusión fundamental en el ámbito político. Y es la siguiente. Aceptar la incommensurabilidad de los valores fundamentales, y el rechazo de la razón para ordenarlos, equivaldría a descartar que una sociedad pueda ordenarse conforme a estos valores (Berlín y Williams, 1994).

El pluralismo valorativo no tiene por qué ser incompatible con realizar propuestas normativas. El pluralismo que es posible asumir en nuestras sociedades debe organizarse, según García Guitián (2001), respetando un núcleo básico de valores que aparecen como irrenunciables, atribuyendo un estatus superior a los principios que fundamentan el pluralismo, como la autonomía personal, tolerancia, libertad, y niega que tengan la consideración de valores incommensurables (en el sentido explicado). Es decir, la existencia de unos valores que forman parte del núcleo de valores fundamentales. Sobre el proceso de búsqueda de los valores compartidos, Martha Nussbaum (2001) señala que es necesaria una amplia experiencia de la vida, así como cualidades y rasgos de agudeza, percepción y desarrollo personal asociados a la madurez. Y Rafael del Águila (2000) plantea que el juicio exige una dimensión pública, trascendiendo la propia visión, incorporando la del otro, la de los otros, en un proceso de *mentalidad ampliada*, que parece ser el resultado del esfuerzo por incorporar la visión del otro, y encaminarse a una perspectiva más cosmopolita.

Carlos Giménez (2003) distingue con claridad dos planos en relación con el tratamiento de la diversidad sociocultural y su aspecto educativo. Por un lado el plano de la realidad fáctica, y por otro, el plano normativo, de lo que debe o debería ser, desde una posición ideológica, política o ética. Es decir, entre la realidad de los hechos y de las situaciones reales (cómo es la convivencia, si hay conflictos, latentes o manifiestos, relaciones de subordinación, etc.) y de lo que debería ser (lo que los partidos políticos, profesionales y líderes sociales consideren que es la mejor forma de tratar la diversidad sociocultural).<sup>7</sup>

En el plano fáctico, multiculturalidad e interculturalidad son dos modalidades dentro del pluralismo cultural. Mientras la primera se limita a constatar la diversidad y compartir espacios (cohabitación), la interculturalidad implica una interacción dentro de esos espacios en común.

Pero es en el campo de lo normativo donde Giménez (2003) pone el énfasis, proponiendo una diferenciación que pretende aclarar los términos para situarlos en los diversos campos, político, social, cultural y educativo de forma que aporte perspectivas positivas para abordar la convivencia bajo los principios básicos de la sociedad democrática. Según este autor el multiculturalismo reconocería la aplicación del *principio de igualdad* y el *principio de derecho a la diferencia*. Mientras que el interculturalismo incluiría un principio más: el de la *interacción positiva* y la convivencia como un paso más allá de la cohabitación. Como síntesis aporta el cuadro de características y relaciones que aparecen en la figura 1 (Giménez, 2003, p.15).

---

<sup>7</sup> En relación a ello Badillo (2001) habla de la neutralidad o no neutralidad del Estado en relación con la multiculturalidad. En este segundo caso, y aceptando la postura activa del Estado, es cuando Giménez se pregunta sobre cuáles son los valores que deben guiar esas políticas activas para favorecer la multiculturalidad.

**Figura 1 Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta terminológica e intercultural**

<b>Plano Fáctico</b>  O de los hechos LO QUE ES	<b>MULTICULTURALIDAD</b>  = diversidad cultural, lingüística, religiosa...	<b>INTERCULTURALIDAD</b>  = relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas...
<b>Plano Normativo</b>  O de las propuestas sociopolíticas y éticas LO QUE DEBERÍA SER	<b>MULTICULTURALISMO</b>  1.- Principio de Igualdad 2.- Principio de Diferencia	<b>INTERCULTURALISMO</b>  1.- Principio de Igualdad 2.- Principio de Diferencia 3.- Principio de Interacción Positiva.
	Modalidad 1	Modalidad 2
	<b>PLURALISMO CULTURAL</b>	

Fuente: Giménez (2003).

Giménez (2003) defiende el interculturalismo como el enfoque adecuado para la convivencia, y en los aspectos normativos que son precisos para que esta pueda desarrollarse en paz conforme a unos valores y espacios comunes compartidos:

Malamente puede desarrollarse la perspectiva intercultural cuando en vez de llamar al inmigrante a seguir construyendo el estado de derecho y la democracia sobre la base de todo lo que une, y también sobre lo que cada cual pueda aportar desde su peculiaridad, lo que se hace es ver el pluralismo solo en el propio campo, sostener la incompatibilidad de culturas, identificar inmigrantes no integrables, etc. (Giménez, 2001, p.17)

El interculturalismo trataría de un modelo constructivo y democrático al que apuntar como meta, casi como utopía (Osuna, 2012), con una carga ideológica y ética que es intrínseca al concepto de educación bien entendido (Tourinán, 2013), y que pretende conciliar derechos y libertades individuales y convivencia social (Gil-Jaurena, 2008).



Osuna (2012) alerta sobre la “esencialización” del concepto de cultura (de culturas), que al concebirse como inamovible y suponersele una coherencia inherente y esencial, tienden a considerarse algo estático, como “entes cosificados y categorizables” (p.43). A su juicio esto desdibuja el carácter negociado de las diferentes culturas y tiende a no reconocer sus diferencias intragrupalas. En este sentido, Gil-Jaurena (2008) pese a reconocer las *herencias culturales*, afirma que las culturas son abiertas y están en continuo proceso, las personas las crean y recrean. Al hacer abstracción de la cultura del otro (Touriñán, 2013) se ha hecho también abstracción y relegado a segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura (Ortega, 2013).

Nancy Fraser (2000) va más allá de la consideración de las culturas como abiertas o cerradas, y propone una visión de las políticas de reconocimiento (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a), no a partir de una identidad específica de grupo, sino del estatus social que los miembros de esos grupos tienen según sus experiencias comunes en las relaciones sociales interactivas. En este sentido, el interculturalismo <sup>8</sup> no puede ser entendido ignorando las relaciones de poder desiguales, con culturas y grupos inferiores y superiores (Osuna, 2012), de forma que el interculturalismo conlleva necesariamente la transformación del mundo basado en relaciones donde no tenga cabida la desigualdad.

Pero esto no queda garantizado per sé. La profesora Máriam Martínez-Bascuñán (2011) se pregunta si el multiculturalismo es bueno para los inmigrantes, y propone un desplazamiento de la perspectiva. En lugar de concebir estos grupos como minorías culturales definidas por sus identidades colectivas a la conceptualización de los mismos como grupos sociales estructurales. La razón es que el primer enfoque tiende a reducir la

---

<sup>8</sup> Osuna utiliza el término “interculturalidad” en el sentido normativo antes descrito propuesto por Giménez (2003), por ello, y para mantener la coherencia de significados, lo llamamos, al igual que este autor, “interculturalismo”.

diferencia a fenómenos de identidad, religión, etnia o nacionalidad, y a explicar en torno a ellos toda la problemática de la inmigración en la sociedad de acogida, poniéndose así, en un punto de partida que dificulta su inclusión (integración), ya que invisibiliza los fenómenos de racismo y xenofobia y el estatus marginal que suele acompañar a la mayoría de estos grupos sociales.

Por el contrario, en el segundo enfoque (estructural) Martínez-Bascuñán (2011) defiende la consideración de las cuestiones sobre inclusión de inmigrantes a partir de principios de justicia social. Entiende por justicia social, el conjunto de condiciones institucionales que deben promover *el autodesarrollo y la autodeterminación* de los miembros de una sociedad (Young, 2000). El principio de *autodesarrollo* se vincula con el acceso a un rango razonable de oportunidades para desarrollar capacidades (Sen, 1992) y el principio de *autodeterminación* se relaciona con la no-dominación en sentido de poder determinar las propias acciones o las condiciones de determinación de nuestras acciones dentro también de un rango razonable de opciones (Pettit, 1999).

Poniendo estos dos principios como indicadores de la justicia social en el centro de su argumento, Martínez-Bascuñán (2011) propone el enfoque estructural porque permite identificar *ejes de desigualdad*, que no suelen captarse de manera adecuada bajo las lógicas liberales de acomodación e integración de inmigrantes. La autora identifica los ejes de desigualdad en tres niveles: racismo versus etnicidad, tolerancia versus procesos de normalización injusta y desplazamiento de cuestiones de justicia de género.

El primero de ellos, racismo *versus* etnicidad; según el cual las teorías actuales sobre el resurgir étnico contemporáneo tienden a minimizar o invisibilizar el racismo como una forma específica de injusticia estructural. Así dice, los problemas que surgen, según Martínez-Bascuñán (2011, p. 33), “tienden a centrarse en aspectos como libertad de culto, mientras que hablar de racismo implica hablar de justicia social relacionada con desigualdades que

estructuran ejes sociales como la división del trabajo, las jerarquías de poder...”.

El segundo nivel sería el de la Tolerancia *versus* Procesos de normalización injusta. Argumenta que bajo el principio general de tolerancia se encuentra una lógica de normalización que opera, en el caso concreto de inmigrantes, situando sus prácticas y comportamientos como “desviados” en comparación con “la normalidad” de las prácticas de los grupos de acogida. Esta estigmatización lleva a una inferiorización del otro que no se produce en el ámbito discursivo, sino en el de la percepción inconsciente, o como expresa Giddens en la *inconsciencia práctica* (1984). El inmigrante es excluido porque “es extranjero, procede de un país pobre o menospreciado, y porque forma parte, en general, de las capas más bajas de las clases populares” (Colectivo IOÉ, 2000). Esta estigmatización conlleva desventajas sistemáticas (Young, 2005), en términos de dificultades de acceso a recursos para desarrollar habilidades y capacidades.

Y el tercer nivel, el *desplazamiento de cuestiones de justicia de género*. Las cuestiones que atañen a temas de justicia de género tienden a ser desplazadas por cuestiones generales como religión y prácticas culturales en que las mujeres son tratadas normalmente como objetos de debate antes que como fines en sí mismos.

A través de estos tres niveles, Martínez-Bascuñán (2011) afirma:

que la sociedad “construye la diferencia <sup>9</sup> principalmente a través de tres ámbitos, como son la estratificación laboral, los procesos de estigmatización social, que tienen que ver con esos procesos de racialización, o la construcción de una normativa institucional hecha sobre la base de estándares y

---

<sup>9</sup> Martínez-Bascuñán (2011) pone el foco de atención en la diferencia que conlleva situarse en un punto que no permite salida, más allá que la de refrendar los logros de la sociedad de acogida, o identificarse por oposición frente a ella. Afirma que la integración es imposible desde esta óptica, no porque ciertas prácticas con esos grupos sean incompatibles con los valores de la sociedad de acogida, sino porque al construir la diferencia de los grupos de inmigrantes, excluyen la posibilidad misma de hacerlas compatibles.

estereotipos que muy a menudo denigran a los individuos de esos grupos limitando sus oportunidades de autodesarrollo y autodeterminación. (Martínez-Bascuñán, 2001, p. 33)

En esta lógica las estrategias de inclusión no pueden consistir en el reconocimiento de prácticas culturales en opinión de Martínez-Bascuñán (2011), sino en el desafío de esos procesos que normalizan determinados atributos de personas y por extensión el comportamiento de esas personas estigmatizadas.

Vemos entonces en el interculturalismo axiológico, así formulado, una propuesta que nos sirve de marco para situar nuestra investigación en educación intercultural de y con personas adultas. Además, y en este mismo sentido, el enfoque estructural (Martínez-Bascuñán, 2011) nos permite reorientar la perspectiva del hecho intercultural en tanto que acoge los factores con frecuencia invisibilizados, de racismo, ejes de desigualdad estructural y de perspectiva de género. Estos factores descritos limitan las oportunidades de autodesarrollo y de acceso a capacidades de determinados colectivos o grupos, nos remiten al actual concepto de Justicia Social, y a las categorías de redistribución, reconocimiento y representación/participación que lo componen (Fraser, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a) y que nos servirán de punto de partida para analizar, en el próximo capítulo, el marco de inclusión en educación intercultural de personas adultas hacia la Justicia Social.

## **1.2. INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES Y JUSTICIA SOCIAL**

Como hemos visto, al hablar de integración, la primera tentación es situarla en el plano de la “gestión de las diferencias” (Cachón, 2009), cuando debería hablarse de la gestión de la igualdad de acceso a derechos y responsabilidades. Mientras que en el primer planteamiento la cuestión se centra en los aspectos culturales e identitarios, en el segundo se centra la cuestión migratoria en sus

bases materiales (Martínez-Bascuñán, 2011) primero, y después, en segundo orden, en sus bases culturales (Cachón, 2009).

Queremos situar el eje de nuestro estudio en el marco de una educación para la justicia social, en tanto que orienta la integración hacia la mejora de las condiciones de vida (Martínez-Bascuñán, 2011) y desde un enfoque interculturalista (Giménez, 2003). En el estudio de la integración, como componente imprescindible para la justicia social, analizaremos los componentes del concepto según su formulación actual, así como sus relaciones y prioridades.

El concepto de justicia social se utiliza por primera vez a mediados del siglo XIX, y desde su incorporación a las instituciones y organizaciones internacionales hasta la actualidad, la idea de justicia social cuenta, según Murillo y Hernández-Castilla (2011a), con un largo recorrido. Autores como Rawls (1971), Collins (1991), Sen (1992, 2009), Fraser y Honneth (2003) o Nussbaum (2006, 2012) aportaron las bases teóricas conceptuales que han servido de punto de partida para conformar el actual concepto de justicia social. La escuela, el rendimiento escolar y el compromiso ético con una educación de calidad para todos, así como la búsqueda de unos referentes en educación hacia la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática, han relanzado en los últimos años el interés por la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a, 2011b), y la búsqueda de un concepto válido que sirva como referente en educación. Así, la justicia social está conformada en la actualidad por tres dimensiones: redistribución, reconocimiento y participación o representación (Antón, 2013; Bolívar, 2012; Fraser, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a).

### **1.2.1. Justicia social como redistribución**

Las políticas de redistribución tienen como referente la igualdad. La idea de John Rawls (1971) de igualdad de acceso a bienes primarios es complementada por Amartya Sen, quien tras formular el ya clásico interrogante ¿Igualdad de qué? (Sen, 1992, 2009),

introduce el enfoque de capacidades y se centra en las “libertades de que gozan realmente para elegir entre alternativas formas de vivir” (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a, p.14). Sen acepta el principio de Justicia igualitaria de Rawls, así como el principio de que sólo serán admitidas políticas públicas desiguales si éstas benefician a los más desfavorecidos (Rawls, 1971). Pero Sen no las considera suficientemente igualitarias. Su propuesta es que no solo es necesario contar con igualdad de bienes primarios, como plantea Rawls, ni tampoco con la igualdad de recursos como propone Dworkin (1981). Ambos son importantes pero no toman en cuenta las distintas capacidades de los individuos para convertir aquellas en posibilidades reales. Para él, lo importante es poner la mirada en el valor de los procedimientos y las capacidades y libertades reales (Sen, 2009).

Un paso más allá da Martha Nussbaum (2000, 2006), al partir de una crítica al contractualismo, al considerarlo injusto porque en la negociación de los principios de la justicia en el terreno público no garantiza la suficiente representación de todos los colectivos, sitúa la esencia del enfoque de capacidades en la consideración de unas dimensiones fundamentales de la vida de las personas como el principal criterio de la justicia social. Diez son las dimensiones propuestas por Nussbaum, que deberían ser comunes a todos los seres humanos, y garantizarían los principios de dignidad humana y de justicia social.

La misma línea de las capacidades y las oportunidades reales es la que parece seguir Martínez-Bascuñán (2011) cuando propone como eje de las políticas de integración dos principios, el de “autodesarrollo” en cuanto poder disponer realmente de un rango razonable de oportunidades para desarrollar capacidades; así como el principio de “autodeterminación” en el sentido de poder determinar las propias acciones o las condiciones de determinación de nuestras acciones dentro también de un rango razonable de opciones.

Para comprobar la función social y adecuación de la justicia con la situación actual de la sociedad y señalar su potencial transformador, Antonio Antón (2013) realiza un análisis crítico destacando los ámbitos o tipos de la justicia como igualdad, e identifica tres: la solidaridad respecto a las “necesidades” individuales o grupales; la proporcionalidad de las recompensas (incentivos y reconocimientos) en relación con las contribuciones o los “méritos”, y los derechos básicos como ser humano o la igualdad fundamental de los derechos humanos de los individuos (ciudadanos).

El primero está amparado –siguiendo con Antón (2013)– en el reconocimiento de la ciudadanía social, en el pacto keynesiano y en el contrato social de reciprocidad intergeneracional y de grupos sociales, para hacer frente de forma mancomunada a los riesgos sociales. Se da por supuesta la aportación masiva en los impuestos y las obligaciones cívicas. Y conlleva que la pertenencia a determinada sociedad permite el derecho a recibir atención y las prestaciones imprescindibles que se necesitan, independientemente del nivel contributivo o meritocrático concreto. Se representa con la atención sanitaria y muchos servicios sociales. En el contexto de la crisis económica y social actual,

... el criterio de suficiencia de los bienes públicos se rebaja hasta el nivel de las necesidades básicas de los sectores más empobrecidos [...] los servicios pierden calidad respecto de las exigencias, [...] Así se promueve una dinámica de traspaso a otros sistemas complementarios o privados si pueden ser sostenidos con nuevos compromisos de pago. (Antón, 2013; p.191)

La lógica de la justificación ética se traslada desde una igualdad sustancial y para el conjunto de la ciudadanía a una igualdad de mínimos, asistencializada, y para los sectores desfavorecidos.

El segundo representa la distribución proporcional al mérito, materializado en el sistema habitual de remuneración por el trabajo así como el sistema contributivo de pensiones, con una prestación mensual proporcional al nivel contributivo previo. Pero

también lo es en el sistema educativo como reconocimiento equitativo de las credenciales que corresponden al nivel de esfuerzo, habilidades, competencias o capacidades alcanzado, si bien su acceso es un derecho universal, y se asocia al tercer tipo de justicia.

Y por último, el tercer tipo es la justicia distributiva asociada a los derechos humanos. Basada en la igualdad jurídica o ante la ley y parte del reconocimiento de la igualdad de trato, el acceso a los derechos básicos y de los derechos civiles y políticos (Antón, 2013).

El tercero de los aspectos señalados por Antón (2013) se encuentra en el origen de los derechos fundamentales. La filosofía que subyace al pacto social implícito que une a todas las personas en una sociedad democrática no puede arrancar de otra forma que del reconocimiento de que hablar de desigualdades, de exclusión y de discriminación (étnicas, de género, sociales, y de otro tipo) es hablar de injusticia (Cachón, 2009).

Así mismo, en el ordenamiento jurídico aparece recogido. El artículo 9.2 de la Constitución Española de 1978 reza así: “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”.

Según lo dicho, y con carácter previo a la consideración de la justicia social como redistribución, en el caso de los inmigrantes la cuestión primera está en su reconocimiento como ciudadanos objeto de derechos. Touriñán (2013) habla de “la aparición de una nueva clase social marginal constituida por el conjunto de personas en situación migratoria que carecen de los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad de acogida” (p.10) a quienes se les niega los derechos de ciudadanía. Sobre ello, decía Dahrendorf, que en la tarea histórica de crear una “sociedad civil mundial”, que pasa necesariamente por que se le concedan los



derechos de ciudadanía a todos los seres humanos, se ha puesto de manifiesto no solo que algunos se han quedado atrás, sino que nuevos grupos se han visto empujados a los márgenes del camino (1990). Sobre ello Zapata apunta como a lo largo de la historia la ciudadanía ha sido concedida a través de luchas sociales, y que en la progresiva extensión de la ciudadanía a las clases bajas le ha llegado el turno a los inmigrantes (Zapata, 2002).

Cachón nos recuerda la injusticia radical que plantea Keynes cuando advierte que “los principales inconvenientes de la sociedad económica en que vivimos son su incapacidad para procurar la ocupación plena y su arbitraria y desigual distribución de la riqueza y los ingresos” (Keynes, 1981, p. 328). O, lo que es lo mismo, la arbitrariedad del sistema se encuentra en el origen de la injusticia estructural, que no asegura las condiciones de justicia e igualdad en el reparto de riqueza. Y es el estado el que debe garantizar la defensa del derecho a la igualdad, “la defensa de la libertad negativa equivale de facto a suscribir el principio: ninguna desigualdad sin responsabilidad” (Ovejero, 1997, p. 112).

En cuanto se refiere a las políticas de integración de los inmigrantes Lorenzo Cachón (2009) apunta que el principal papel del Estado sería el de acoger eficazmente a los inmigrantes como nuevos ciudadanos con plenitud de derechos y en igualdad de condiciones y oportunidades,

que en la medida en que ese Estado de bienestar les reconozca y aplique los mismos derechos (y obligaciones) que a los “viejos” ciudadanos hará que los conflictos tengan más que ver con aspectos cuantitativos y serán los mismos que el resto de los ciudadanos, [...] y en la medida en que sea capaz de defender activamente el pluralismo cultural, será más fácil que los nuevos vecinos tengan un mayor sentido de pertenencia a la sociedad de acogida. (Cachón, 2009, p. 324)

En el caso de los inmigrantes se produce una concentración de factores de exclusión (Arroyo, 2013): ser inmigrante, adulto, mujer, de un colectivo racializado (Fraser, 2009), recursos económicos

limitados, etc. Cada uno por separado, y al darse juntos en mayor medida, contribuyen a reducir drásticamente sus oportunidades para escoger su proyecto de vida (Sen, 2009) y para acceder tanto a capacidades como a un margen razonable de opciones de autodesarrollo (Martínez-Bascuñán, 2011).

La redistribución de capacidades se configura así como una condición de, y para, la justicia social, en el aspecto señalado de garantía de igualdad de acceso a bienes y derechos.

Es importante señalar que, en el ámbito educativo, se entrelazan los aspectos de redistribución atendiendo al mérito (Antón, 2013; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a) con el derecho a la igualdad de los derechos humanos como ciudadanos (Antón, 2013). Ambas conviven en el ámbito escolar. Por un lado la justicia distributiva como reconocimiento de la ciudadanía social, que reconoce derechos a sus miembros, asociada a los derechos humanos que hablan de un punto de partida o “suelo común”, centrado en la igualdad. Y por otro la justicia como distribución proporcional al mérito; en ella quien más aporta más recibe, y se corresponde, como más arriba se ha señalado, con el binomio esfuerzo-remuneración (becas), estudio-calificaciones, etc. Mientras el derecho de acceso a bienes y recursos es un derecho fruto de la igualdad, y debe ser garantizado por el estado, la idea que subyace a la redistribución atendiendo al mérito es fruto de la libertad de cada cual de aprovechar las oportunidades o no hacerlo. La desigualdad desde esta perspectiva es legítima, como señala Marina (2009) cuando dice: “hay una justicia en la igualdad y hay una injusticia en la igualdad” (p. 45). Y más adelante añade (hablando de la redistribución), la necesidad de encontrar una idea que vincule la igualdad, con el reconocimiento del uso (o del no uso, o de hacerlo en mayor o menor medida) de la libertad para aprovechar las oportunidades. Marina (2009) conecta ambos aspectos de la igualdad, en una propuesta que reconozca la igualdad de acceso a oportunidades (irrenunciable), con el reconocimiento del mérito a condición de que las oportunidades

hayan sido reales. Pero el reconocimiento del mérito está condicionado a que haya habido una garantía de acceso a unas capacidades y oportunidades mínimas por parte de todos (Nussbaum, 2006).

Si abordamos este aspecto en el presente estudio es porque se hace imprescindible un enfoque que reconozca el derecho a la redistribución<sup>10</sup> de la riqueza en términos de oportunidades, y de ampliar las capacidades para alcanzar oportunidades (Martínez-Bascuñán, 2011) de los inmigrantes. Sin esta condición previa, no se puede hablar de redistribución atendiendo al mérito sin contradecir la condición que apuntaba Rawls (1971) de que toda desigualdad debe favorecer al más débil<sup>11</sup>. Los inmigrantes racializados (Fraser, 2008)

padecen tasas desproporcionadamente altas de desempleo y pobreza (...) representados en exceso en trabajos serviles, con salarios bajos, (...) estigmatizan todo lo codificado como “negro”, “moreno” y “amarillo”. (...) Estas normas incluyen la devaluación cultural, la exclusión social y la marginación política; hostilidad y menosprecio. (p.93)

La exclusión social es construida, como apuntaba M<sup>a</sup> Ángeles Parrilla (2009), y sobre este caldo de cultivo se superponen ejes de subordinación (Cachón, 2009) que hacen necesarias políticas públicas centradas en la redistribución de las oportunidades.

### **1.2.2. Justicia social como reconocimiento**

El segundo componente entiende la justicia social como reconocimiento, hace referencia a la aceptación de las diferencias en condiciones de igualdad, ya sean étnicas, culturales, identitarias, de orientación sexual, etc. (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a) y, por tanto, ausentes de dominación por parte de

---

<sup>10</sup> Y la obligación por parte de las administraciones públicas.

<sup>11</sup> Nos permitimos incorporar, a esta expresión de Rawls, el importante matiz que aporta Sen sobre la ausencia de capacidades y de oportunidades de los más vulnerables.

la cultura predominante, no conocimiento o irrespeto (Fraser y Honneth, 2003).

Vivimos en sociedades cada vez más multiculturales y permeables, abiertas a migraciones de todo tipo (Taylor, 1997). Como consecuencia de ello se ha producido un renovado interés por la “identidad”, por el “poder de la identidad” (Castells, 1997a), y esto ha contribuido a que esta se configure como un elemento central en torno al cual gira la discusión acerca de la integración de los inmigrantes. Lorenzo Chacón (2009) advierte de los peligros de basar los derechos de las personas en una única identidad concreta, ignorando la variedad de identidades que confluyen en una persona o comunidad, así como la intensidad, también variable, que adquieren en cada momento, porque implica enfrentarlos a los que provienen de la identidad ajena.

Afirma Sen (2007) que en esta realidad multicultural y diversa la cultura importa. Pero, ¿de qué manera importa la cultura? “Cuando se combina una percepción vaga de la cultura con el fanatismo acerca del poder dominante de la cultura, en realidad nos vemos llevados a ser esclavos imaginarios de una fuerza ilusoria” (Sen, 2007, p. 156).

Sen (2007) hace varias apreciaciones acerca de la importancia de la cultura en las vidas y acciones humanas.

En primer lugar; si bien la cultura importante, no es el único aspecto significativo en la determinación de nuestras vidas y de nuestras identidades. Otros elementos, como la clase, la raza, el género, la profesión y la política también son importantes, y a veces de manera contundente. En segundo lugar, la cultura no es un atributo homogéneo, ya que existen grandes variaciones incluso dentro del mismo medio cultural. En tercer lugar, la cultura no permanece inamovible. En cuarto lugar, la cultura interactúa con otros determinantes de la percepción y de la acción social. Finalmente, debemos distinguir entre la idea de *libertad cultural* [...] y la de *valorar la conservación cultural*, que se ha convertido en una gran cuestión de

la retórica del multiculturalismo. (Sen, 2007, pp. 156-157)

En este sentido Fraser (2008) habla de la “reificación” de las identidades de grupo como un encriptamiento que simplifica la identidad impidiendo su interacción y cambio, fomentando el separatismo y los cotos de grupo. La sociedad multicultural no es, como señala Baumann (2001), un mosaico de cinco o diez identidades culturales fijas, sino una red elástica de identificaciones entrecruzadas y siempre mutuamente dependiente de una situación determinada. Hay que considerar las identidades como procesos sociales, sometidos a ritmos y aspectos variables en su construcción y reconstrucción en el corto, medio y largo plazo (Cachón, 2009), las identidades culturales son abiertas y están en continuo proceso; las personas las crean y recrean (Gil-Jaurena, 2008).

Tanto Mezzadra (2005) como Cachón (2009) afirman que en el juego de las identificaciones uno es siempre, en mayor o menor medida, “in-auténtico”, atrapado entre algunas culturas e implicado en otras. Cachón (2009) cita a Maalouf (2007) cuando explica este hecho al poner de manifiesto el dilema a que se ve enfrentado un inmigrante/emigrante:

Antes de ser inmigrante, se es emigrante; antes de llegar a un país se ha tenido que abandonar otro, y los sentimientos de una persona hacia la tierra que abandona nunca son simples. Si se va es porque hay cosas que rechaza [...] Pero ese rechazo está acompañado por un sentimiento de culpabilidad [...] Paralelamente no son menos ambiguos sus sentimientos hacia el país de acogida. Si se ha ido a vivir a él es porque espera encontrar allí una vida mejor [...] pero junto a esa esperanza ve con recelo lo desconocido [...]; teme verse rechazado, humillado, está muy pendiente de toda actitud que denote desprecio, ironía o compasión. El primer reflejo no es pregonar su diferencia, sino pasar inadvertido. (Pero) al no tener el acento correcto, ni el tono adecuado en la piel, ni el nombre y apellido ni los papeles que necesitarían, su estratagema queda pronto al descubierto. Muchos saben que no merece la pena

intentarlo, y se muestran, por orgullo, como bravata, más distintos de lo que son. Hay incluso quienes - ¿hace falta recordarlo?- van aún más lejos, y su frustración desemboca en una contestación brutal. (Cachón, 2009, pp. 46-47)

Es decir, se presenta como algo resuelto “a priori” aquello que debería representar uno de los problemas fundamentales de las migraciones: los procesos de producción, reproducción y transformación de la “identidad” de los migrantes (Mezzadra, 2005, p. 114).

Se produce una tensión entre dos enfoques diferenciados del multiculturalismo, tal como señala Sen (2007), que presentan dos ámbitos del reconocimiento. Uno hace referencia a la diversidad como un valor en sí mismo, y que apunta al principio de igual dignidad y derecho de todas las culturas; y el otro hace hincapié en los derechos humanos individuales, y por tanto, la libertad individual de pensamiento, expresión y toma de decisiones, y que celebra la diversidad en la medida en que es elegida con tanta libertad como sea posible por las personas involucradas.

Para resolver esta tensión Cachón (2009) refiere a la salida “normativa”, en las orientaciones que aporta la “*Convención sobre la protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*”<sup>12</sup> (UNESCO, 2006). Dos de los principios que señala esta Convención son clave. Los principios primero y tercero dicen así:

Principio 1º. *Principio de respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales.* Sólo se podrá proteger y promover la diversidad cultural si se garantizan los derechos humanos y las libertades fundamentales como la libertad de expresión, información y comunicación, así como la posibilidad de que las personas escojan sus expresiones culturales. Nadie podrá invocar las disposiciones de la presente Convención para atentar contra los derechos humanos

---

<sup>12</sup> Aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 33ª reunión, y ratificada por España en 2007, BOE, 12 de febrero de 2007.

y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y garantizados por el derecho internacional, o para limitar su ámbito de aplicación.

Principio 3°. *Principio de igual dignidad y respeto de todas las culturas.* La protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales presuponen el reconocimiento de la igual dignidad de todas ellas, comprendidas las culturas de las personas pertenecientes a minorías y las de los pueblos autóctonos.

Estos dos principios intentan resolver el antagonismo entre la libertad (cultural) individual y la visión más colectiva de las culturas.

Nancy Fraser (2008) señala la aparente contradicción entre los paradigmas de la justicia social por redistribución y por reconocimiento. Mientras que en el paradigma de la redistribución, el remedio de la injusticia es la reestructuración económica de algún tipo, en el paradigma del reconocimiento la solución es el cambio cultural o simbólico. El primero se basa en el derecho a la igualdad, el segundo lo hace en el derecho a la diferencia. En términos similares se refiere Lorenzo Cachón (2009) cuando habla de las políticas de integración desde una óptica de justicia social. Desde la redistribución, los colectivos serían definidos por las clases sociales, y el objetivo se orienta hacia la igualdad de derechos y de acceso a recursos. Sin embargo, desde el reconocimiento los colectivos se parecen a grupos de status de Weber (grupos étnicos, mujeres, homosexuales, etc.), y la justicia toma un enfoque de reconocimiento de las diferencias.

Murillo y Hernández-Castilla (2011a) afirman que la redistribución y el reconocimiento convergen, y que es necesario hacer conciliar “redistribución y reconocimiento” y deben integrarse en un marco único. Fraser (2008) llama “bidimensionales” a aquellas injusticias que pueden atribuirse a ambas realidades, y afirma:

... padecen tanto una mala distribución como un reconocimiento erróneo en formas en las que ninguna

de estas injusticias es un efecto indirecto de la otra sino que ambas son primarias y co-originales” y añade “no basta ni una política de redistribución ni una de reconocimiento solas. (Fraser, 2008, p. 91)

Los grupos bidimensionalmente subordinados necesitan ambas. Como diferenciación social “bidimensional”, -siguiendo con Fraser (2008)-, señala el género y la raza:

Los inmigrantes racializados y las minorías étnicas padecen unas tasas desproporcionadamente altas de desempleo y pobreza y están representadas en exceso en los trabajos serviles, con salarios bajos. [...] Mientras tanto, en el orden de estatus, los patrones eurocéntricos de valor cultural privilegian los rasgos asociados con la “blancura”, mientras estigmatizan todo lo codificado como “negro”, “moreno” y “amarillo”, [...] En consecuencia, los inmigrantes racializados y/o las minorías étnicas se consideran individuos deficientes e inferiores, que no pueden ser miembros plenos de la sociedad [...] Estas normas incluyen la devaluación cultural, la exclusión social y la marginación política; hostilidad y menosprecio. (Fraser, 2008, p. 93)

Estas injusticias, -concluye Fraser (2008)- sólo pueden remediarse mediante un enfoque que englobe tanto una política de redistribución como una política de reconocimiento. Ambas son co-originales. Cachón va más allá al afirmar que el orden de estos no es indiferente: “porque políticas de reconocimiento que no van acompañadas de políticas de redistribución, pueden llegar a tener efectos de marginalización de personas y grupos sociales, [...] las políticas de redistribución deben tener cierta prioridad teórica y práctica” (Cachón, 2009, p. 321).

También apunta Cachón (2009) en esta línea que el Estado debe respaldar positivamente mediante oportunidades sociales de educación y participación en la sociedad civil la capacidad de las personas para hacer elecciones razonadas sobre su propia vida. Y añade que el reconocimiento (real) de los individuos y grupos para decidir sobre sus propias vidas viene condicionado por la eficacia de las políticas de redistribución, y por tanto considera a estas una cuestión previa y prioritaria.



### **1.2.3. Justicia social como representación-participación**

La tercera dimensión de la justicia social hace referencia a la participación; a la promoción del acceso y la equidad para garantizar la representación en los órganos y procesos de toma de decisiones, principalmente por parte de quienes han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, religión, clase social o condición cultural (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a). Para Axel Honneth (2003) existe un vínculo claro entre la ausencia de participación en la comunidad y sus instituciones, con la ausencia de reconocimiento y respeto. El acceso a la participación social y política es una particular forma de redistribución que, más allá de los recursos y bienes primarios, reclama una justa redistribución del reconocimiento social. Y ello pasa, en el caso de la inmigración, por su visibilización social como grupo.

El Preámbulo del Borrador del Proyecto de Tratado por el que se establece una Constitución para Europa (versión del 18 de julio de 2003) comienza con la siguiente frase: *“Nuestra Constitución [...] se llama democracia porque el poder no está en manos de unos pocos sino de la mayoría”*. La cita es de Tucídides II, (p. 37), en cuyo texto original figuran ya muchas de las características de la ciudadanía: igualdad de participación, igualdad ante la ley, igualdad de oportunidades y un suelo común de estatus social (Dahrendorf, 1990). En el texto definitivo esta frase se eliminó, y más tarde se sustituyó todo el Proyecto de Tratado por el actual de Tratado de Lisboa.

La Unión Europea no solo ha reconocido el derecho al voto en las elecciones locales a todos los ciudadanos de los países comunitarios (TUE, art. 22), sino que un buen número de países comunitarios reconocen el sufragio universal a ciudadanos de terceros países tras varios años de residencia. Así, los países que garantizan el derecho al voto en las elecciones locales, tanto a ciudadanos europeos, como a los no comunitarios, sin necesidad de reciprocidad son: Irlanda (1963), Suecia (1976), Dinamarca

(1981), Países Bajos (1986), Estonia (1993), Finlandia (1996), Eslovaquia (2002), Eslovenia (2002), Lituania (2002), Luxemburgo (2003) y Bélgica (2004) (de Lucas, Añón, Galiana, García Añón, Mestre, Miravet, Ruiz Sanz, Simó, Solanes y Torres, 2008).

Por otro lado, en nuestro país, el art. 23 de la Constitución Española establece que

1. Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley.
2. Solamente los españoles serán titulares de los derechos reconocidos en el art. 23 (que establece el derecho a participar en los asuntos públicos) salvo lo que *atendiendo a criterios de reciprocidad* pueda establecerse por tratado o ley para el derecho de sufragio activo o pasivo en las elecciones municipales.

Por lo que se exige expresamente un tratado bilateral.

Sin embargo, mientras no se cambie este artículo, debería aplicarse el Plan Estratégico de Ciudadanía e Inmigración 2011-2014 (PECI) que, en aplicación del segundo principio sobre el que está construido, el “principio de ciudadanía”, y que implica el reconocimiento de la plena participación cívica, social, económica, cultural y política de los ciudadanos y ciudadanas inmigrantes, establece como alternativa la celebración de Convenios bilaterales.

A pesar de su importancia, el derecho al voto no agota las posibilidades y fórmulas de participación social en una sociedad democrática (Torrecuadrada, 2009). El acceso al empleo y la promoción laboral (Laparra, 2008), y el derecho de huelga, asociación y sindicación (Herzog, Gómez-Moya, Gómez-Guardeño, Valderrama-Zurián y Benavent, 2009) constituyen fórmulas de participación, visibilización y representación en la vida pública.

El derecho de “participación pública” (Ortega y Heredia, 2008), es decir, de manifestación y reunión, sindicación y huelga así como el de asociación, quedaban restringidos a los inmigrantes que residen legalmente en nuestro país; una limitación que, en noviembre de 2007 fue declarada inconstitucional (Herzog et al., 2009).

Existe la percepción de una baja participación de los inmigrantes en el mundo asociativo en comparación con los autóctonos (Aparicio y Tornos, 2010). Este distanciamiento asociativo, o desapego más o menos voluntario a la participación en el mundo asociativo viene dado por la falta de hábitos de participación en su cultura de origen y en las dificultades de sus condiciones de vida, así como por motivos religiosos, dificultades lingüísticas (Lacomba y Giner, 2013) y por la búsqueda de soluciones individuales a los problemas (Herzog et al., 2009). Estos autores expresan, en esta investigación, cómo los propios inmigrantes reconocen una postura pasiva frente a las asociaciones; dicho “en sentido descriptivo, (la postura) de quien está esperando que le den órdenes para todo” (p.85) y reclaman una intervención externa que promueva la participación social.

Así mismo, estamos con Cachón (2009) cuando plantea que

El derecho de participación política no es sólo el derecho de voto y no debería olvidar, además de la participación en la deliberación, gestión y evaluación de la cosa pública, las políticas que tienen que ver con el acceso a la nacionalidad. (p. 328)

Laparra (2008), en una investigación que aborda los procesos de integración de inmigrantes y tras analizar su participación activa económica y laboral, en un entorno caracterizado por su dinamismo económico y social, concluye que la implantación de políticas sociales activas orientadas a la inserción laboral de los inmigrantes han logrado promover un impacto positivo tanto en la calidad de vida y los propios procesos de integración de la población inmigrante, como en positivo impacto económico social en el propio territorio, y añade:

Cuanto más se avance en la integración social de los inmigrantes, en su asentamiento definitivo, en la constitución de familias, en su cualificación, en su promoción laboral, en la mejora de sus economías, mejor para todos. (Laparra, 2008, p.19)



## **CAPÍTULO 2.**

# **EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

---

Iniciamos este capítulo enmarcando la educación de personas adultas desde los ámbitos académico y legislativo. En primer lugar para situar histórica y conceptualmente, la educación de personas adultas en el contexto general de la educación a la luz de los planteamientos actuales de educación a lo largo de la vida (*LifeLong Learning*). Y en segundo lugar incorporamos su respaldo legislativo desde los dos aspectos, tanto en el general como el referido a las políticas de integración de inmigrantes.

A continuación realizamos un panorama de los modelos de integración y la oferta e instituciones de educación de personas adultas, centrado en particular en la oferta a la población inmigrante marroquí.

El último punto es una exploración de la literatura sobre los condicionantes lingüísticos y extralingüísticos del aprendizaje del español como segunda lengua, así como de diferentes teorías pedagógicas en adultos.

## **2.1. LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA**

La educación de adultos, al igual que otras formulaciones actuales que lo integran, ha estado presente en las distintas etapas de la historia, adquiriendo diferentes funciones según las condiciones sociales y el contexto histórico en el que nace.

Desde sus inicios, la educación de adultos tuvo como destinatarios naturales a las clases dirigentes. Así encontramos que, en la antigua Grecia, y guiados por el ideal platónico donde los filósofos estaban llamados a ejercer el gobierno, la formación de los jóvenes mayores de 16 años se llevaba a cabo en centros e instituciones públicas como el Liceo aristotélico, la Academia platónica o los gimnasios públicos. En ellos se realizaba un plan de formación física y filosófica, a través del cual alcanzarían el dominio de la dialéctica hasta los 35 años, y su perfeccionamiento y el dominio de la política hasta los 50 años.

En la Edad Media podemos identificar tres modelos educativos: el laboral, el caballeresco y el clerical. De ellos sólo los dos primeros estaban destinados a las personas adultas, mientras que el clerical se desarrollaba en las escuelas monacales y catedrálizas, dirigido, según apunta Florentino Sanz (2007), a la población infantil y juvenil con el objetivo de prepararla para el futuro.

El laboral era organizado por los gremios con objeto de dotar de formación en el oficio durante buena parte de la vida, hasta llegar a la categoría de maestro. Podríamos decir que se trataba de un modelo de formación profesional continua, organizada al margen de la educación general, y que regulaba la reproducción de la fuerza de trabajo.

Uno de los impulsores del modelo caballeresco fue Carlo Magno, analfabeto en el momento de llegar al poder y que a pesar de lo cual, quizás precisamente por ello, creó instituciones para la

formación de caballeros. Una de ellas fue la *Schola Palatina*, en la que él mismo se instruyó pasados los 30 años bajo la dirección de Alcuino de York. Éste estableció un plan de estudios, basado en las 7 artes liberales, entre las que tenía un gran peso la gramática, que darían lugar al *trivium y quadrivium* (Lancho, 2009).

Sin embargo, es el siglo XVII cuando se produce un cambio sustancial en la concepción de la educación de la mano de Joan Amos Comenius (1632/1986). Este autor consideraba la educación como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida del individuo. Para este fin establece siete escuelas: la escuela prenatal, la escuela materna, la escuela elemental o vernácula, la escuela de la adolescencia, la escuela de juventud o academia, la escuela de la edad adulta y la escuela de la vejez.

Comenio defiende en su argumento el reconocimiento de la especificidad de las diferentes etapas educativas, y en especial, la educación de adultos, atribuyéndole características, funcionalidades y necesidades educativas y vitales claramente diferenciadas. Su enfoque hace de él un adelantado de su época, y el primer referente histórico de lo que es considerado un planteamiento pedagógico internacionalmente asumido.

El paso desde la teoría hasta el reconocimiento político se produce en la revolución francesa. El Informe<sup>13</sup> presentado a la Asamblea Nacional Francesa en 1792 por Nicolas de Condorcet (1793/1989) que supone el inicio de la educación como un derecho, muestra una preocupación clara por la educación de adultos en dos aspectos: por un lado la universalización de la educación y su extensión a lo largo de todas las etapas de la vida, y por otro, la importancia del acceso a la misma en cualquier etapa, tanto para adquirir los conocimientos no adquiridos en la infancia y juventud

---

<sup>13</sup> Su título original es *Rapport et projet de decret sur l'organisation generale de l'Instrucion Publique*, y fue presentado por Nicolás de Condorcet a la Asamblea Nacional en nombre del Comité de Instrucción Pública el 20 y 21 de Abril de 1792.

como para conservar sus conocimientos y para adquirir otros nuevos.

La revolución francesa constituyó un referente en cuanto a que señaló y elevó a rango de principios políticos la igualdad, la instrucción universal, y la atención educativa a las clases pobres de la sociedad, y señaló también los fundamentos del concepto de aprendizaje permanente que fue acuñado dos siglos más tarde. Pero aún hubo que esperar para que el proceso de democratización de la educación de adultos se hiciera realidad en la práctica. Inspirado en el pensamiento pedagógico de Nicholas Fréderik S. Grundtvig, a finales del siglo XIX surge en Dinamarca el movimiento de escuelas secundarias populares danesas, que se articula en estudios de corta duración, y en el que ya aparecen elementos pedagógicos considerados hoy específicos de la educación de adultos: la relación horizontal entre el formador y el adulto, las “palabras vivas” generadas en el contexto de una relación centrada en la oralidad y una educación dinámica que reformula tanto los contenidos como los objetivos educativos y el rol del profesor (Broadbridge, Warren y Jonas, 2011). Grundtvig es considerado hoy el padre de la educación de adultos en occidente (Lawson, 1991).

En el inicio de la época industrial, la fuerza económica se sustentaba sobre una mano de obra no especializada, que con frecuencia se producía en condiciones laborales abusivas. Surgieron entonces los primeros movimientos obreros de defensa de los derechos laborales frente a los patronos y, junto a ellos, las primeras iniciativas de formación, que tenían un objetivo defensivo (Lancho, 2009). En la medida en que los cursos de alfabetización y formación básica dotaban de instrumentos como la lectura y escritura, los obreros estarían en mejores condiciones de defender sus derechos laborales y, por tanto, mejorar sus condiciones de vida.

Entre las iniciativas más importantes podemos citar las escuelas dominicales inglesas, el movimiento de las universidades



populares, las clases de adultos en las escuelas francesas, así como bibliotecas populares, círculos católicos, ateneos obreros, etc., que fueron surgiendo después en otros países.

La consolidación del industrialismo y la segunda revolución industrial que demanda un mayor grado de especialización en la mano de obra, reclama en la primera mitad del siglo XX un mayor esfuerzo en formación, tanto en los sistemas educativos como en la formación de adultos. Como consecuencia de ello, la educación de adultos adoptó una función compensatoria, dirigida a quienes no pudieron acceder a una formación básica en la educación reglada, en países que no pudieron garantizar la universalización del acceso a la educación. Este modelo compensatorio continuó en gran parte del siglo XX. Tal como afirma Julio Lancho (2009, p. 66), “la inmensa mayoría de las acciones de educación de adultos emprendidas en el mundo a lo largo de este período responden a este planteamiento”.

En 1945, tras la II Guerra Mundial, y con el fin de impulsar el desarrollo que permita la recuperación en la postguerra, la ONU crea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). A partir de entonces, la UNESCO lidera una concepción de la educación que marcará la trayectoria de la educación dotándola de un marco, convirtiéndose en un laboratorio de ideas sobre educación y promoviendo iniciativas en forma de campañas primero, y más tarde programas con carácter más permanente, y generando iniciativas destinadas a la promoción y extensión de la educación y la alfabetización a nivel mundial.

A pocos años de su creación, en 1949, la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1949) convocó por primera vez la I Conferencia Internacional de Educación de Adultos, en Elsinore (Dinamarca) el país pionero en su implantación.

Desde entonces, se ha convocado cada doce años. En 1960 la II Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos en Montreal (Canadá), en 1972 la III Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos tuvo lugar Tokio (Japón). En 1976 tuvo lugar en Nairobi (Kenia) la XIX Conferencia General de la UNESCO que, pese a no tratarse de una Conferencia Mundial de Educación de Adultos, puso la educación de adultos en el primer plano de la agenda de los responsables políticos a nivel mundial, y en la que se aprobó la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos que supuso un avance que más adelante comentaremos. Tras ello, la IV Conferencia Internacional de Educación de Adultos tuvo lugar en 1985 en París (Francia); en 1990, coincidiendo con el Año Internacional de la Alfabetización se celebró en Jomtien (Tailandia); La V Conferencia Mundial tuvo lugar en Hamburgo (Alemania), y la VI y última Conferencia Internacional de Educación de Adultos que ha tenido lugar en Belem (Brasil) en 2009.

La CONFINTEA, conocida así mundialmente por las siglas del nombre en francés, *Conférence internationale de l'éducation des adultes*, se ha constituido en el principal espacio de reflexión en torno a la educación de personas adultas (Davies, Teare y Sandelands, 2002; Jiménez, Lancho, Sanz y Sanz, 2010).

El término “educación permanente” se acuñó en la década de los 70 del siglo pasado, y adquirió reconocimiento internacional a partir de los trabajos del Consejo de Europa en la Conferencia de Ministros Europeos de Educación, en Estocolmo, y en el Simposio sobre *Una política de educación permanente para hoy* en Siena (Sanz, 2009). Dos obras iniciaron el debate que situó la educación permanente en la nueva concepción de la educación: *Introducción a la educación permanente* de Paul Legrand (1972) y *Educación permanente. Principes de Base* del Consejo de Europa (1973).

En esta etapa la relación entre los conceptos “educación permanente” y “educación de adultos” no aparecen definidos con claridad. La Conferencia Internacional de Tokio (UNESCO, 1972) al ser la primera de las Conferencias Internacionales en la que

aparece explícitamente el concepto, constituyó uno de los primeros pasos en este debate. En ella la *educación de adultos* es definida como un subsistema dentro de la *educación permanente*. Sin embargo, en la CONFINTEA V celebrada en Hamburgo en 1997 se definió un concepto de educación de adultos que incluía erróneamente, dentro de su seno, la educación permanente, en lugar de formar aquella parte de esta, tal como las reflexiones y los debates posteriores vinieron después a confirmar (Lancho, 2007; Requejo, 2003).

La XIX Conferencia General de la UNESCO de Nairobi (UNESCO, 1976) aclaró el concepto al situar la educación permanente como un proyecto global, encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera de él. Debe abarcar todas las dimensiones de la vida, y los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, deben considerarse como un todo, englobado en el paradigma de la educación permanente.

La definición que propone la UNESCO (1976) es la siguiente:

La educación permanente lejos de limitarse al periodo de escolaridad debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. (p. 1)

En esta definición clásica aparecen los aspectos clave que la definen en la actualidad. Una educación sin límites en cuanto a la edad, que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Tampoco se ciñe sólo a unos campos del saber, en tanto que incluye todas las áreas del conocimiento (académico y no académico), y a todos los ámbitos en que se desarrolla, y en tercer lugar no se ciñe solo a algunos ámbitos de la persona, en la medida que tiene por objeto contribuir al desarrollo de la personalidad individual y social.

La educación permanente designa un proyecto global, dentro del cual se sitúan tanto la escuela y el sistema escolar reglado, como todas y cada una de las posibilidades de formación externas

posibles: familia, empresa, instituciones públicas, actividades culturales y de ocio, etc. La educación permanente es un nuevo paradigma educativo que supera el que tradicionalmente se ha realizado en la escuela, que incluye todas las posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Dentro del cual, las diferentes etapas educativas: educación infantil, primaria, secundaria y educación de adultos, constituyen un subsistema (Requejo, 2003).

Conviene delimitar el marco conceptual en que se ubica la educación permanente, y el papel de la educación de adultos dentro del discurso actual que desde los diferentes aspectos, el académico, económico, socio-político y pragmático, se ha construido en los últimos años en torno a la educación a lo largo de la vida como paradigma que engloba todo el proceso de educación-aprendizaje de la infancia a la vejez.

Es la Declaración de Hamburgo, en el documento con las conclusiones de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Hamburgo del 14 al 18 de julio de 1997, donde vemos aparecer por primera vez la nueva formulación de la idea de la educación permanente planteada como educación a lo largo de la vida (*LifeLong Learning*).

La educación permanente o educación a lo largo de la vida, cuyos comienzos se sitúan en la década de los 70, toma su impulso definitivo en los años 90. A ello contribuyen diversos factores. Desde la psicología la investigación ha mostrado nuevos hallazgos que modifican la concepción de la edad adulta, partiendo de una óptica psico-social, que supera las teorías mecanicistas y orgánicas tradicionales para optar por concepciones en el marco de lo que se ha denominado “*teorías del ciclo vital*” (Baltes, 1991). Según este enfoque, y tal como apunta el profesor Óscar Medina (2000) en la edad adulta la capacidad intelectual, lejos de entrar en declive, algo que sí se produce desde el punto de vista biológico en la medida en que no hay crecimiento, es sin embargo flexible, con una gran plasticidad y con características específicas que

justifican, por sí sola, la definición de una etapa educativa con concepciones, metodologías y un corpus pedagógico propio.

Estos nuevos enfoques permiten negar la “hipótesis del declive” que tanto daño ha hecho en el pasado (Medina, 2000) basada en la concepción de inteligencia entendida únicamente como pensamiento formal basado en altos grados de abstracción, y a partir de ahí, identificar la inteligencia y el pensamiento desde perspectivas mucho más amplias: *pensamiento post-formal* (pensamiento práctico, pensamiento dialéctico, pensamiento divergente, pensamiento flexible, etc.) (Craig, 1997; García Madruga y Carretero, 1991; Vega y Bueno, 1995). La inteligencia entendida como una macro-capacidad es modificable, según Cerrillo (2001), quien afirma, además, que “con una intervención adecuada trae consigo una mejora significativa del auto-concepto” (Cerrillo, 2002, p.72).

Por lo que se refiere a la memoria, la experiencia demuestra que se pierde con la edad, pero esta pérdida afecta a un tipo de memoria y no a otro. La memoria se hace selectiva con la edad, perdiéndose para el recuerdo y no para el reconocimiento. Afecta a fechas, datos, nombres, etc., pero no para los significados, ideas, interpretaciones, los análisis y síntesis (Palacios y Marchesi, 1991). En la edad adulta no hay crecimiento, pero sí desarrollo. Las capacidades dejan un amplio margen de mejora a través de los procesos educativos, que pueden potenciarse a través del conocimiento de las diversas formas de pensamiento adulto.

En cuanto al papel del ámbito educativo en el impulso de la educación a lo largo de la vida, hay que señalar que los resultados del informe Coleman (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966), y la celebración en 1967 de la *International Conference on World Crisis in Education*, ambos marcaron el inicio de dos nuevas líneas en la búsqueda de salidas posibles a la crisis mundial de la educación. La primera se refiere a la necesidad de cambio en la escuela. Reformar, modernizar y readaptar los sistemas educativos para que aumente en eficacia

escolar, faciliten la movilidad y la cohesión social (Murillo, 2002, 2003, 2004; Murillo y Krichesky, 2015). La segunda se refiere a un cambio sustancial en cuanto a las repercusiones teóricas y prácticas: la negación formal por primera vez del carácter monopolístico de la escuela como agente proveedor de educación y formación (Lancho, 2009), y la necesidad de desarrollar estrategias educativas no académicas. En consecuencia con ello, se plantea la ruptura de los *muros* de la escuela y trasladar la educación al ámbito general de la sociedad.

Asimismo, desde el ámbito de la educación de adultos se oían las voces que reclamaban una reflexión sobre la necesidad de un enfoque global educativo que superase los márgenes del sistema escolar reglado, pugnando por hacerse hueco las prácticas educativas que se desarrollaban en entornos no escolares. Por señalar un ejemplo, en el proceso de la discusión previa a la Conferencia General de Nairobi de 1976, y reflejado en la Declaración final, se indicaban algunas implicaciones que la definición de educación permanente tiene. Decía que la educación permanente debe reestructurar todo el sistema educativo, debe incluir todas las edades como los campos de formación, superar el sistema educativo y en consecuencia las posibilidades de un Ministerio de Educación, y principalmente contribuir a construir una idea de educación global, e integral. Una concepción de estas dimensiones interpela directamente al sistema escolar reglado, invitándole a un replanteamiento de su función dentro de la nueva perspectiva (Lancho, 2009).

El aspecto económico se configura pronto como una de las principales razones para impulsar la educación permanente y situarla en la primera línea de las agendas de las instituciones de la Unión Europea. La sociedad de la información, término acuñado por Castells (1994), y el paso a una economía del conocimiento, en que el principal factor de creación de riqueza no es la transformación y producción de bienes y servicios, sino la capacidad para adquirir, generar y procesar conocimiento.

Federighy (2006) ha puesto el dedo sobre la necesidad de un conjunto social con altos niveles de capacitación en línea con la teoría del “*capital humano*”. Esta teoría reconoce que existe una estrecha relación entre desarrollo económico y el desarrollo tecnológico; el principal instrumento para lograr un capital humano con altos niveles de capacitación, es precisamente la educación.

Paul Bélanguier (1998) advierte que el impulso de la educación permanente acelerado por su relación con la rentabilidad económica individual y social, corre el riesgo de centrarse en el desarrollo de competencias profesionales y el aumento de la fuerza de trabajo, dejando de lado otros aspectos y colectivos: los fracasados del sistema, los prejubilados en busca de mejores condiciones de vida, etc. También en este sentido, Requejo (2003) establece la distinción entre una educación permanente por imperativo económico o por imperativo democrático y, coincidiendo con Delors (1996), afirma que más allá del imperativo económico, la educación a lo largo de la vida debe ofrecer al individuo la capacidad de dirigir su destino y otorgarle medios para lograr un equilibrio entre trabajo, aprendizaje y vida activa. La finalidad de la educación es el desarrollo del ser humano, por lo que, tal como señala “La educación constituye un bien colectivo que no puede regularse mediante el simple funcionamiento del mercado”, y añade “La educación a lo largo de la vida (...) supera con mucho la necesidad de adaptarse a los imperativos del mundo del trabajo” (Delors, 1996, p. 112).

El crecimiento económico está asociado por tanto a la capacidad de un país de generar riqueza, y en la sociedad del conocimiento esta capacidad de generar riqueza está directamente relacionada con la formación de su capital humano. Por ello, invertir en aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de la vida constituye el requisito previo para el desarrollo económico.

Desde una perspectiva social y política el nuevo horizonte europeo busca impulsar la posibilidad de generar una ciudadanía con

mayores cuotas de participación social, para lo cual la educación permanente se constituye como un instrumento para tal fin. El impulso que en los 70 tuvo la educación a través de las campañas y programas de la Unesco para la erradicación del analfabetismo a nivel mundial, junto con la celebración de la Conferencia Mundial de la Unesco, y la Declaración de Nairobi, contribuyeron a sentar las bases del desarrollo de la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Pero fue en el contexto del resurgir de los movimientos de renovación pedagógica entre finales de los años 60, y la década de los 70 y 80, que inspirados en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (1975) aportaron un nuevo impulso que retomó el papel social de la educación como motor de cambio, y de la educación de adultos como instrumento para crear una sociedad más justa y cohesionada (Lucio-Villegas, 2015; Martínez Gómez, 2015; Murillo, 2009). Para esta necesidad de cambio en cuanto a los fines, la función social de la educación y el cambio en los paradigmas metodológicos y organizativos (Murillo y Hernández-Castilla, 2014) la educación de adultos se configuraba como una pieza clave.

Así mismo en los años 90 se producen dos momentos clave: la celebración del Año Internacional de la Alfabetización y el informe Faure, donde aparecen dos ideas fundamentales: “la educación a lo largo de la vida”, considerada como principio en que se basa la organización global del sistema, y la “sociedad del aprendizaje” como estrategia orientada a lograr el compromiso de toda la sociedad. Ambas constituyen los momentos cumbre del desarrollo de las bases ideológicas, sociales y educativas que más adelante, al inicio del nuevo milenio, se concretarían en las resoluciones políticas que la Unión Europea asumió y lideró en torno al aprendizaje a lo largo de la vida a partir del Tratado de Maastricht.

De las diferentes etapas vitales del desarrollo humano, la edad adulta es la más larga. Aproximadamente entre los 30 años hasta el final de la vida. Aunque no hay un acuerdo sobre dónde



comienza y dónde termina, diferentes autores citados por Medina (2000) coinciden en afirmar que la edad adulta puede dividirse en tres etapas diferenciadas y con necesidades vitales, formativas y educativas distintas: Adultez temprana, entre 20 y 40; adultez media: madurez, entre 40 y 60; y adultez avanzada: ancianidad, desde 60 en adelante. Sin embargo, la adultez tiene una consideración psico-social, y está sujeta a las variaciones que provienen de lo que cada sociedad considera acerca de quién es un individuo adulto. La educación de adultos, como subsistema integrado en el paradigma de la Educación Permanente, o Educación a lo largo de la vida, integra el conjunto de prácticas, programas y actividades de formación que afectan a la edad adulta, en cualesquiera que sean los ámbitos, necesidades e intereses posibles. Así es recogido en la definición del término “Educación de adultos”.

La Declaración (o acta) que surgió de la XIX Conferencia General de la UNESCO (1976) acuñó una definición ya clásica de la educación de adultos que actualmente goza de un amplio consenso. Esta es la definición:

La expresión “educación de adultos” designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. (UNESCO, 1976, p. 1)

La educación de personas adultas no es educación permanente. Esta concepción podría llevar al error de considerar que la

educación de personas adultas fuera una mera continuación de la educación reglada, y que se agotara en el carácter compensatorio.

La frecuencia con que a lo largo del siglo XX se han utilizado términos como “educación permanente de adultos”, o afirmaciones como “la educación de adultos debe considerarse una necesidad permanente”, ha contribuido a generar una confusión que la definición de Nairobi consigue aclarar: “La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado de un proyecto global de educación permanente” (UNESCO, 1976, p. 1). Es decir, la educación permanente, o su denominación actual Educación a lo largo de la vida, constituye un enfoque global, destinado a comprender todas las etapas de la vida (Gelpi, 1990) desde la educación inicial, la primaria, en la juventud y en la edad adulta. Incluye los aprendizajes formales del sistema escolar reglado y los que se producen fuera de él (Legrand, 1972), sea cual sea el ámbito, (formal, no formal e informal) y tiene por objeto el desarrollo de personal pleno, en todos los aspectos (Escotet, 1992), así como la participación en el desarrollo social, económico y cultural.

El carácter global del término, coincidiendo con su cambio de denominación, se enriquece y cambia, convirtiéndose en el gran marco que aporta un enfoque global al conjunto de la educación, y situando en el centro al ser humano, sujeto de la educación durante toda su trayectoria vital.

La educación de personas adultas, como subsistema integrado dentro del paradigma de la educación a lo largo de la vida también se fortalece y amplía mucho más allá del carácter compensatorio (Sarramona, 1994), y más allá de la alfabetización de adultos a la que a veces se ha llegado a reducir (Sarramona, 1998).

En España, el *Libro Blanco de Educación de Adultos* (1986) fue un intento por recoger e incorporar lo que sucedía en Europa, destaca cuatro áreas fundamentales en educación de personas adultas. La formación orientada al trabajo, actualización y renovación de los

conocimientos de tipo profesional, la formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas y la participación social, la formación para el desarrollo personal, el desarrollo de la creatividad y la participación en la vida cultural y por último la formación básica para quienes no accedieron en su momento a la enseñanza reglada.

Instituciones como la UNESCO, la OCDE, el Instituto de Hamburgo, el Consejo de Europa y un amplio número de investigadores han desarrollado un cuerpo teórico fundamentando la educación a lo largo de la vida (educación permanente) y la educación de adultos en dos líneas contrapuestas con direcciones bien distintas. Una primera orientada a la formación en competencias profesionales con un objetivo de desarrollo del capital humano y del que se espera un rendimiento económico. Otra segunda dirección que incluye el aspecto instrumental, pero se enfoca en el desarrollo personal y social, dirigido tanto a encontrar un equilibrio entre trabajo, aprendizaje y vida activa como a aumentar la capacidad de las personas adultas para escoger y decidir su destino, participando en la sociedad de manera activa (Requejo, 2003).

Es posible afirmar que en la actualidad la educación a lo largo de la vida ha tomado un impulso que ha revolucionado el campo de la educación, que se ha convertido en el centro de las economías modernas y de los cambios sociales (Davies, 2002) y en el que la educación de personas adultas encuentra un campo de desarrollo y descubrimiento de nuevas posibilidades fruto de los retos que la sociedad del conocimiento plantea, tanto en el presente como para el futuro.

## **2.2. MARCO LEGISLATIVO**

Abordamos el marco legislativo orientado hacia el punto de intersección entre la educación de adultos y la normativa sobre derechos y obligaciones en relación con la integración de inmigrantes. Se incluyen ambos pretendiendo hallar el campo

conceptual de nuestra investigación, en la incorporación de ambos. Se trata desde la perspectiva internacional y nacional.

### **2.2.1. Contexto internacional**

Los 28 países que componen la Unión Europea mantienen la educación dentro de sus competencias, y en consecuencia no existe normativa europea en relación con la estructura y composición de cada sistema educativo. Existe, sin embargo, un amplio conjunto de acuerdos tomados en el seno de las diferentes instituciones de la Unión que constituyen un referente fundamental en las políticas educativas que cada país ha desarrollado, y que se basan en el principio de subsidiariedad<sup>14</sup>.

Junto a los acuerdos y documentos de la Unión Europea, otras instituciones supranacionales ejercen una importante influencia en la orientación de las políticas nacionales, tanto en el sistema educativo en general, como de forma específica en las políticas relacionadas con la educación de las personas adultas. Para Requejo (2003) tres discursos provenientes de diferentes instituciones, en parte comunes en el diagnóstico, pero diferentes en sus propuestas, suponen los referentes esenciales que marcan la dirección que la educación a lo largo de la vida toma en la actualidad. Nos referimos al Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través de sus organismos dependientes. Y, de acuerdo con Lancho (2009), incluimos también entre ellos a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Otro ámbito de referencia a considerar es el de la normativa europea en materia de inmigración; los derechos de ciudadanía y los cauces de entrada que posibilitan a los ciudadanos procedentes

---

<sup>14</sup> El Principio de Subsidiariedad pretende determinar el nivel de intervención más pertinente en los ámbitos de las competencias compartidas. Y está regulado por el Tratado de la Unión, art. 5.

de terceros países a adquirir estos derechos, y en concreto, las posibilidades de formación que resultan del reconocimiento de estos derechos. Abarcaremos todos estos ámbitos para encuadrar el contexto en que tiene lugar la educación de personas adultas en la actualidad en el contexto europeo.

En el Consejo Europeo de Lisboa celebrado el 23 y 24 de marzo de 2000, la Unión Europea fijó un nuevo objetivo estratégico para la década: “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. Este objetivo requería una *estrategia global* enfocada en diversos ámbitos, en especial, preparar el paso a una economía basada en el conocimiento, donde el acceso a la información constituye el elemento clave que mejor puede garantizar tanto el crecimiento económico como del acceso al empleo.

Para conseguir este objetivo estratégico, la Unión Europea apuesta por la modernización del modelo social europeo, mediante la inversión en capital humano y la constitución de un estado activo de bienestar y la lucha contra la exclusión social. De esta forma, confirma el vínculo entre el desarrollo económico y la inversión en capital humano, dentro de una ecuación en la que la educación adquirirá un papel clave.

La educación, en cuanto motor y vía de acceso al conocimiento, adquirirá una significación clave en dos aspectos. Por un lado se amplía la concepción temporal de la educación, que empieza a entenderse como una realidad que acompaña a las personas durante todo su proceso vital. En él se incluyen la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria, Educación de Adultos, etc. Por otro lado, la consideración de la educación como centralizadora de saberes y conocimientos, que más allá de la escolarización formal, incluye aprendizajes no formales e informales, en un todo donde tienen cabida la formación básica, los conocimientos instrumentales, la capacitación y reciclaje

profesional, la educación de adultos, la educación para el ocio, aficiones, idiomas, etc.

A partir de ahí, la Unión Europea introdujo el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia educativa global para alcanzar los objetivos económicos marcados, y agrupó en torno a este nuevo paradigma, todas las acciones y programas educativos de iniciativa comunitaria para la década 2000/2010.

El Banco Mundial, la primera de las instituciones de referencia, publicó en el año 1999 el informe número 21 con el título “El conocimiento al servicio del desarrollo”. En él se esbozaba el paralelismo entre riqueza y conocimiento, y por ello entre la pobreza y la dificultad de acceso al mismo, en referencia tanto a los individuos como a los países. Plantea el conocimiento como el paso indispensable para la generación de capital humano, y como consecuencia de ello aumentar así el nivel de riqueza y prosperidad económica.

Pero la riqueza no depende tanto del volumen de conocimientos disponibles, sino de la capacidad de generarlos. Para una utilización rentable del conocimiento apunta tres tipos de políticas: una política de adquisición de conocimientos, o el acceso al mismo allá donde se produzca; una política de absorción de conocimientos, o la posibilidad y facilidad de acceso a él de toda la población; y por último una política para la comunicación de conocimientos, con infraestructuras, normativa y condiciones que permitan una transmisión fluida de la información.

En este enfoque orientado a la creación de riqueza, el informe 21 habla de la “posición singular” del Estado para reducir las diferencias de conocimientos. Sin embargo, al particularizar las propuestas opina que “el sector público debe centrar la atención en las actividades que el sector privado no pueda realizar, al menos de forma satisfactoria... y debe concentrarse en actividades cuyos efectos secundarios (externalidades) revistan especial importancia” (Banco Mundial, 1999, p.145).

Establece como prioridad el crecimiento económico, por lo que no oculta la importancia de impulsar e incentivar las inversiones privadas, y al mismo tiempo destaca la ausencia de alusiones al derecho a la educación permanente. La educación permanente imprescindible en un mundo en el que el conocimiento es un elemento clave, “no aparece mencionada como un derecho ni como fuente de desarrollo y de realización de la persona sino como inversión, como vía de constitución del capital humano necesario al crecimiento económico” (Requejo Osorio, 2003, p. 90).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) nació en 1961 y está compuesto por 30 países entre los que se encuentran los más desarrollados del mundo. Sus fines son lograr un crecimiento económico sostenible, desarrollar el empleo, ayudar a otros países a impulsar la economía, mantener la estabilidad financiera y contribuir al crecimiento económico mundial. Entre sus principales documentos que defienden la educación permanente (aprendizaje permanente) encontramos dos: el primero fue el documento preparado con motivo de la Declaración, en 1996, del “Año europeo de la educación y la formación permanente”, y en segundo lugar una reelaboración más reducida de este documento publicado en la Revista de Educación del Ministerio de Educación y Cultura en 1997.

Ambos documentos, aunque en el primero en forma más extensa, explican que entre los motivos básicos para la implantación de la educación permanente para la OCDE se encuentran los argumentos económicos. Esta debe dar respuesta a diferentes retos. El cambio económico (a una economía basada en la generación e intercambio de conocimiento), el cambio tecnológico (que conlleva la necesidad de actualización constante a las nuevas tecnologías) y el cambio en la redistribución del ciclo vital (la importancia del ciclo medio de la vida, cada vez más corto entre una educación inicial cada vez más prolongada y el período de jubilación. Estos retos rompen las barreras tradicionales que existían en la educación, y apuntan, por una parte, a la necesidad

de fomentar políticas activas destinadas a la formación de capital humano y el bienestar de los individuos, y por otra parte demandan la búsqueda de la “cohesión social” dada la importancia de la educación y el aprendizaje continuado para evitar la “exclusión social”.

En el año 1968, la OCDE creó el Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI), un programa dependiente de la Dirección de Educación de la OCDE que ha conquistado un gran prestigio internacional por su rigor en el campo de la investigación educativa, y que centra su actividad en dos grandes campos de estudio: los sistemas formales de educación y el aprendizaje a lo largo de la vida.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) afirma que la formación del capital humano explica el 15% del desarrollo económico, y un tercio de las mejoras en la eficiencia (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013), y añade cómo la formación de la población adulta desencadena un “ciclo virtuoso” (p.5) que atrae inversiones de las empresas, hace que aumenten las innovaciones y se incorporen las de otros países, mejora las exportaciones, incrementa los beneficios económicos y técnicos, constituye un elemento clave de localización de las multinacionales y la parte final de este círculo virtuoso es que atrae a trabajadores cualificados. Este hallazgo explica tanto la concentración de trabajadores cualificados en espacios reducidos, como la fuga de cerebros. La relación entre formación y beneficio económico para un país es un factor fundamental para la OCDE, y constituye uno de los elementos clave de su actividad investigadora y sus publicaciones.

Al fin de medir el nivel del capital humano la OCDE estableció un sistema de evaluación de las competencias cognitivas y profesionales de la población adulta llamado Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC por sus siglas en inglés) que recoge el



nivel y distribución de la competencia en matemáticas y en comprensión lectora de la población entre 16 y 65 años de 23 países desarrollados, 22 de los cuales forman parte de la OCDE. El estudio, elaborado por el programa CERI de esta institución internacional, en colaboración con los departamentos de evaluación de los Ministerios de educación y la colaboración de los Ministerios de Empleo de todos los países implicados, se lleva a cabo en la confianza de que la difusión de las conclusiones en cuanto a los factores asociados al desarrollo de competencias en comprensión lectora y matemáticas, puedan ser útil a los países para tomar decisiones sobre la orientación de sus políticas educativas y de trabajo.

El informe PIAAC 2013 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013) se dirige, no tanto a buscar la relación entre las competencias adquiridas en el sistema escolar reglado y la inserción en el mercado laboral –esto ya es estudiado en las diferentes ediciones de PISA– sino en los aprendizajes y competencias realmente adquiridas, tanto dentro como fuera del entorno escolar, así como su mantenimiento y desarrollo a lo largo de toda la vida profesional (Hanushek y Woessmann, 2012). Algunas de las conclusiones que arroja PIAAC 2013 son de especial relevancia para nuestra investigación. En primer lugar no es extraño que en casi todos los países las puntuaciones medias obtenidas en comprensión lectora y matemáticas, son superiores entre los empleados en activo que entre los desempleados e inactivos, pues resulta lógico que altos niveles de competencia faciliten encontrar empleo. Otro índice relaciona los resultados con la cualificación. El estudio dividió la población activa consultada en sub-cualificados, cualificados y sobre cualificados para el empleo que en ese momento desempeñan. En general, los que mejores puntuaciones obtienen son los cualificados, encontrándose que aquellos que desarrollan un empleo tanto por encima como por debajo de su nivel de formación obtienen resultados por debajo de lo esperado.

En cuanto a la población extranjera PIAAC arroja diferencias en los resultados de nativos e inmigrantes. En el conjunto de los países de la OCDE la diferencia en la puntuación media entre los nativos y los inmigrantes es de alrededor de 29 puntos en comprensión lectora y matemáticas. En España esta diferencia es inferior en ambas competencias, 23, lo cual indica que el nivel de integración de la población extranjera es buena respecto a otros países. Pero los resultados obtenidos por la población extranjera dependen de otras circunstancias: el nivel de dominio de la lengua, el tiempo que lleven en el país de acogida, si se trata de inmigrantes de hijos de inmigrantes o no, y en este caso, la situación de los padres y su país de origen. Veámoslo por partes.

El dominio de la lengua de acogida por parte de los inmigrantes es un factor primordial que influye en el resultado obtenido. En conjunto, el 43% de los inmigrantes en España obtienen las puntuaciones más bajas en la escala de rendimiento de comprensión lectora, 18 puntos por debajo de la población nativa (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013). Están por tanto, en clara desventaja para desenvolverse tanto en la vida cotidiana como en cualquier otra situación que requiera la interacción a través del idioma.

En los inmigrantes cuya lengua materna coincide con la lengua del país de residencia, por ejemplo hijos de inmigrantes<sup>15</sup> y, en el caso de España, los latinoamericanos, las diferencias de puntuación con los nativos son muy pequeñas, por lo que podemos afirmar que en España los hijos de inmigrantes que dominan el idioma se han integrado normalmente en la sociedad. Sin embargo, aquellos que no dominan el idioma se encuentran en las posiciones más bajas

---

<sup>15</sup> Evitamos deliberadamente utilizar el término “segunda generación” ya que tiene connotaciones discriminatorias en sí mismo, al referirse a hijos de inmigrantes que han nacido en España, es decir, españoles con una adscripción étnica distinta, por lo que su utilización ha sido criticada tanto por investigadores (García Borrego, 2006) como por los propios sujetos denominados de segunda generación.

de la escala, y en consecuencia tienen serios obstáculos para su integración, tanto económica, como social.

En cuanto al tiempo de residencia en el país de acogida, el Informe PIAAC refleja diferencias significativas entre las puntuaciones de quienes viven en el país más de 5 años y los que llevan viviendo en él menos tiempo. Sin embargo, en el caso de España esta diferencia no es significativa, lo que parece indicar que las políticas de integración no están dando los resultados deseados.

Por otro lado, los adultos cuyos dos padres son inmigrantes obtienen resultados más bajos que aquellos que uno de sus padres es nativo. En cambio, no se observan diferencias entre los resultados de quienes uno de sus padres es inmigrante y el otro nativo con el resto de la población nativa.

Por último, el estudio PIAAC 2013 refleja que los resultados obtenidos por los inmigrantes que no hablan el idioma de acogida, se ve agravada en los casos en que la situación socio económica es baja. En estos casos las puntuaciones tanto en competencia lectora como en matemáticas son peores tanto si se compara con otros inmigrantes con ciertas ventajas socio-económicas, como con nativos en situación de desventaja socio-económica. Finalmente, los inmigrantes que no dominan el idioma y que encontrándose en una situación económica desfavorable tienen bajos niveles de formación, se encuentran claramente en serio peligro de exclusión social.

La visión más economicista de la OCDE de conectar educación a lo largo de la vida y empleo no deja de lado las vertientes más sociales y culturales, aunque la clave de interpretación siga siendo la misma (Requejo, 2003), de hecho encuentra su causa en que las actividades culturales y de ocio se han convertido en una importante fuente de ingresos nacionales y de empleo (OCDE, 2005).

La afirmación del derecho de todos los niños a la educación, independientemente del sexo y su condición social, no proviene de

la UNESCO, tal como se ha dicho en múltiples ocasiones, es muy anterior a ella, aparece de hecho en la Didáctica Magna, capítulo IX, 1 de Comenius (1632/1986). Sin embargo, desde el momento en que la UNESCO se propuso contribuir a la paz y a la seguridad estrechando –mediante la educación, la ciencia y la cultura– la colaboración entre las naciones a fin de asegurar entre todos los pueblos del mundo, el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, se comprobó que sin el mundo de los adultos esta era impensable (Monclús y Sabán, 2008).

Desde entonces no se puede entender la acción de la UNESCO en materia educativa sin tener en cuenta dos ejes que condicionarán toda su trayectoria hasta nuestros días: la democratización de la educación y la educación permanente entendida como proyecto global encaminado a reestructurar todo el sistema educativo. Y como objetivo central la idea de favorecer al mayor acceso de toda la población al saber, sin tener en cuenta la edad, sexo, cultura, años de escolarización, formación, salud mental o física y entorno vital. Es decir, la UNESCO pretende ayudar a los países a hacer realidad la educación permanente, como una utopía a perseguir, como un derecho para todos y a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2000).

En materia de política migratoria, la asunción de competencias por parte de la Unión Europea en la regulación de un régimen comunitario de extranjería tuvo como punto de origen la progresiva percepción de la inmigración como un problema cuya solución no pueden alcanzar los países individualmente.

La aprobación en el Consejo Europeo de Milán en junio de 1985 del Acta única, así como del Libro Blanco de la Comisión para la consecución del mercado interior [COM(1985) 310 final], constituyeron los primeros instrumentos de la estrategia europea para alcanzar el mercado interior, y estaba basada en la necesidad de la eliminación de las fronteras físicas, técnicas y fiscales. Esta eliminación de los controles fronterizos internos requería indirecta

y complementariamente reforzar las fronteras exteriores de la Comunidad Europea.

Sin embargo, algunos países miembros se oponían a que una materia tan sensible como la regulación de los nacionales de terceros países fuera objeto de regulación en el seno de la Comunidad Europea, y esto llevó a un período de inacción. Esta ausencia de decisiones fue sustituida por un grupo de países, que fuera del ámbito de acción estrictamente comunitario, firmaron en Schengen un convenio relativo a la supresión gradual de los controles de fronteras que vinculaba a los países firmantes en aspectos con más amplio alcance: incluía medidas para la obtención de visados o dirigidas a combatir la inmigración irregular así como acciones con miras a regular la cooperación policial y judicial, etc. (Rayo y Castellano, 2010).

Más tarde, el conjunto de convenios y acuerdos adoptados en Schengen fueron incorporados al derecho comunitario a partir del Tratado de Ámsterdam el 1 de noviembre de 1999, a través de un protocolo anexo al Tratado de la Unión Europea y al Tratado de la Comunidad Europea. Desde el momento de su entrada en vigor, todas esas medidas comenzaron a formar parte del llamado *espacio de seguridad, libertad y justicia*.

A partir de entonces, la definición de las líneas estratégicas y las medidas para desarrollar y consolidar este espacio tiene lugar en sucesivos encuentros plurianuales del Consejo Europeo. El primero de ellos tuvo lugar los días 15 y 16 de noviembre de 1999 en Tampere (Finlandia). Cinco años después, los días 4 y 5 de noviembre de 2004 en Bruselas, que estableció un programa de acción para los siguientes cinco años (2004-2009) y recibió el nombre de Programa de La Haya. Y el último es el llamado Programa de Estocolmo, que estableció las directrices políticas para el siguiente quinquenio (2010-2014) y está vigente hasta diciembre de 2014. Surgió en principio con el objetivo de profundizar en el espacio de libertad, seguridad y justicia, pero incluyó además un cambio sustancial en cuanto que incorpora las

modificaciones que el Tratado de Lisboa introdujo en el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea relacionadas con el reparto de competencias en política migratoria<sup>16</sup> entre la Unión y los Estados miembros.

En este sentido la Unión Europea, que sustituye a la Comunidad Europea, incluyó en el artículo 4 (TFUE/2010) el espacio de libertad, seguridad y justicia como una competencia compartida, y define en los artículos 77 a 80 las áreas de las competencias comunitarias. Estas son la garantía de ausencia de controles interiores así como gestión de las fronteras exteriores (con objeto de realizar una gestión eficaz de los flujos migratorios), el establecimiento de normas para la expedición de visados y permisos de residencia, definición de los derechos de los nacionales que residan legalmente, así como la lucha contra la inmigración ilegal, las redes de explotación de seres humanos, incluida la expulsión y repatriación de residentes en situación ilegal, así mismo incluye también la posibilidad de establecer medidas para fomentar y apoyar la acción de los Estados miembros destinada a la integración de los nacionales de terceros países que residan legalmente en el territorio.

Sin embargo algunos aspectos clave de estas políticas continúan siendo competencia de los estados miembros. Entre ellos está la cantidad de nacionales de terceros países que admite en su territorio, decidiendo así quiénes adquieren la condición de ciudadanos del país, y en consecuencia, la ciudadanía de la Unión Europea y el acceso a los derechos asociados a tal condición. Así mismo, y tal como se ha dicho, el TFUE incluye entre las competencias comunitarias la función de *fomentar y apoyar la acción de los Estados programas destinados a propiciar la integración de nacionales de terceros países* (artículo 79,4 del TFUE)

---

<sup>16</sup> El Tratado de Lisboa introdujo en el TFUE aclaración sobre el reparto de competencias entre la UE y los Estados miembros: Las *competencias exclusivas*, sólo legisla la UE; las *competencias compartidas*, que pueden ejercerlas ambos, pero los estados pueden sólo en el caso de que la UE haya determinado no ejercer la suya; y las *competencias de apoyo*, exclusivas de los estados, en ellas la UE solo puede respaldar, coordinar o complementar, ya que no tiene poder legislativo y no puede interferir.

de este modo queda excluida la posibilidad de acción directa (Rayo y Castellano, 2010).

Dicho de otro modo, el diseño, establecimiento y desarrollo de las acciones destinadas a promover la integración de los inmigrantes es competencia específica de los Estados miembros. Las políticas sobre integración y la acción directa corresponden a cada país, al igual, tal como se ha dicho antes, que la libertad de cada Estado para decidir a qué número de nacionales de terceros países se les abre las puertas de acceso de la ciudadanía nacional y europea a través de procesos de regularización.

La Unión Europea sin embargo, y desde un planteamiento que vincula inseparablemente la gestión de la inmigración con los necesarios programas de integración [Unión Europea (UE) COM(2005)389 final] establece una amplia normativa encaminada a definir puntos de encuentro, principios generales y un marco común de actuación para los programas de integración en virtud del principio de subsidiariedad<sup>17</sup>. Su competencia en la búsqueda de un enfoque común de actuación es complementaria a la de los estados, sirviendo de referencia para las políticas nacionales de integración. Así mismo, el plan de acción de los programas abre líneas de apoyo financiero a los países para ayudar a financiar las actuaciones dirigidas a la integración de los ciudadanos en situación regular.

En relación con estas políticas de integración, el Consejo Europeo a través del Programa de La Haya (Unión Europea, 2004a) dictaminó que la política de integración debe responder a unos principios básicos comunes. Estos fueron definidos unos días más

---

<sup>17</sup> Las competencias de la Unión Europea están sujetas, según TFUE, artículo 5, a tres principios: el principio de *atribución*, la UE solo cuenta con las competencias que le atribuyen los Estados; el principio de *proporcionalidad* el ejercicio de la competencia no puede superar lo estrictamente necesario para conseguir los objetivos, y en tercer lugar el principio de *subsidiariedad*, solo puede intervenir (en las compartidas) cuando su actuación sea más eficaz que la de los estados miembros.

tarde por el Consejo JAI<sup>18</sup> 19 de noviembre de 2004 (UE, 2004. Comunicado de Prensa). A partir de estos principios básicos comunes, y de su elaboración posterior en el Programa Común para la Integración elaborada por la Comisión el 1 de septiembre de 2005 [(UE) COM (2005) 389 final] los Estados miembros, instituciones y responsables políticos, agentes sociales y ONGs, contaban con un marco de prioridades común en apoyo al desarrollo de acciones y su financiación.

A partir de los principios básicos se desarrollaron una serie de instrumentos, en particular instrumentos financieros, la elaboración de la Agenda Europea para la Integración de Nacionales de Terceros Países”, el Foro Europeo sobre la Integración, el sitio Internet europeo sobre integración, manuales, e indicadores y módulos que abarcan diversos campos de la integración.

Actualmente, y tras diez años de vigencia, los principios básicos comunes, han sido revisados por parte del Consejo Europeo. Los Estados miembros reiteran su compromiso con los principios básicos comunes, y los consideran de completa actualidad, tal como figura en las conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros sobre la integración de los nacionales de terceros países que residan legalmente en la Unión Europea, (aprobado el 26 de mayo de 2014) (Unión Europea, 2014).

Así mismo afirma que la realidad actual debe hacer frente a los nuevos desafíos derivados de la crisis: los elevados índices de desempleo y el aumento de la intolerancia y recuerda la necesidad de que se sigan haciendo esfuerzos “en educación, el aprendizaje de lenguas, el empleo y el acceso de los migrantes a los bienes y servicios públicos y privados” (Unión Europea, 2014, p.6). Así mismo vincula una buena gestión de la integración con el

---

<sup>18</sup> Formado por los Ministros de Justicia y Asuntos de Interior de todos los países miembros.



crecimiento económico y la cohesión social para lograr los objetivos de la Estrategia Europa 2020.

### **2.2.2. Contexto español**

El conocimiento del marco jurídico de referencia adquiere una relevancia crucial en la medida en que el acceso a la educación y la cultura constituyen un derecho fundamental, constitucionalmente reconocido por todos, al tiempo que se configura como el instrumento fundamental para la integración de los inmigrantes (Carazo, 2010)

Abordamos brevemente el respaldo del marco jurídico español al derecho a la educación por un lado, y por otro los derechos de los inmigrantes recogidos en la legislación, y como consecuencia de ello, el respaldo jurídico a las políticas de integración social de los inmigrantes. Nuestro objetivo es situar la legislación de referencia en la educación de personas adultas inmigrantes en nuestro país.

El punto de partida para abordar el tratamiento jurídico del derecho a la educación no puede ser otro que la obligación de los poderes públicos de “promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo sean reales y efectivas” (CE Art. 9). La Constitución Española CE fija en el artículo 27 que “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza” (art.27). Y más adelante continúa “la enseñanza básica es obligatoria y gratuita” (art. 27.4).

Por otro lado, la Constitución desarrolla varios artículos en relación con los extranjeros. El primero de ellos es el artículo 13, que dice así: “Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley.” (art. 13.1). De ello se desprende que, como principio general, los extranjeros dispondrán de los mismos Derechos Fundamentales que los españoles.<sup>19</sup> Con una

---

<sup>19</sup> Aunque la Ley y los Tratados Internacionales pueden introducir diferencias en cuanto a su ejercicio, las limitaciones no pueden afectar a los derechos “que son imprescindibles para la garantía de la dignidad que conforme al artículo 10.1

sola excepción, que es añadida en el artículo 13.2: “Solamente los españoles serán titulares de los derechos reconocidos en el artículo 23, salvo lo que, atendiendo a criterios de reciprocidad, pueda establecerse por tratado o ley para el derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones municipales”. Por tanto es este, el derecho a votar y ser elegido, el único que se reserva en exclusiva a los españoles (STC 94/1993 de 22 de marzo), tal como apunta Carazo (2010).

Otros artículos de la Constitución relevantes en cuanto a la integración de inmigrantes, son el artículo 9.2 y el 149.1. El primero dice:

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social. (art.9.2)

Cuando se habla de ciudadanos se suele vincular ésta (la ciudadanía) con la posesión la nacionalidad, sin embargo, en este artículo, la Constitución marca el punto de llegada señalando el camino hacia donde debe orientarse la integración social de los inmigrantes (Trinidad, Soriano, Alemán, Cantón y Morcillo, 2010).

Otro artículo importante es el 149.1, que establece como competencia exclusiva del Estado lo concerniente a “nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo.” Este artículo condiciona las competencias que por mandato constitucional y estatutario tienen conferidas las comunidades autónomas (Trinidad et al., 2010), de forma que ha obligado a estas a identificar nuevas formas de ciudadanía basadas en la residencia, y a otorgar a los inmigrantes derechos que sí están al

---

CE, constituyen el fundamento del orden político español” (STC 99/1985 de 30 de septiembre) ni tampoco “al contenido del derecho” siendo así que “se rebasa o se desconoce el contenido esencial cuando el derecho queda sometido a limitaciones que lo hacen impracticable, lo dificultad más allá de lo razonable o lo despojan de la necesaria protección” (STC 11/1981 de 8 de abril).

alcance de cada Gobierno Regional<sup>20</sup>, como son los relacionados con la asistencia sanitaria, los servicios sociales, la vivienda y la educación (Carreras, 2004; Moya, 2004; Trinidad et al., 2010).

En cuanto a la Ley Orgánica que regula la Educación, se podría afirmar que es a partir de la Ley General de Educación donde la educación de personas adultas comienza a ser objeto de regulación jurídica, sin embargo, antes de ello, organizaciones de diversa índole pusieron en marcha un buen número de iniciativas, como señalan Colom, Rodríguez y Sarramona (2011). Los Ateneos y los Ateneos obreros con actividades adaptadas y diferenciadas de la educación primaria. A ellas se unió la Iglesia, que introdujo la formación religiosa para neutralizar el laicismo que predominaba en los centros obreros. De especial relevancia, también, las Misiones Pedagógicas, llevadas a cabo por la ILE (Instituto Libre de Enseñanza) que priorizaron la divulgación y promoción cultural especialmente en zonas rurales con alto grado de analfabetismo. Así como en la época franquista, que en 1963 creó la Campaña Nacional de Alfabetización para erradicar el analfabetismo, para lo cual se crearon cinco mil escuelas (Lancho, 2009).

Pero tal como se ha dicho, fue la Ley General de Educación (en adelante LGE) de 1970 quien se refiere por primera vez al concepto de educación permanente, aludiendo a la enseñanza de adultos (Fernández, 2000). En la LGE 1970, en su capítulo IV, establece que en los centros expresamente creados para ello, se ofrecerá la posibilidad de seguir estudios de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional a quienes por cualquier razón no pudieron cursarlos oportunamente, así como el perfeccionamiento, promoción y actualización en el campo profesional.

---

<sup>20</sup> Podemos encontrar que junto al traspaso de las competencias genéricas en Educación, en los estatutos de Autonomía figuran la educación de adultos y educación no formal (las que no conducen a un título oficial) como competencias exclusivas. Véase: Estatuto de Autonomía de Andalucía, Art.52; Estatuto de Autonomía de Cataluña, Art. 131.1; Estatuto de Autonomía de Madrid, Art.29; Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana, Art. 59.2.

Tal como apunta Fernández (2000) fue la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE) quien al recoger punto por punto los aspectos clave del Libro blanco de la educación de adultos de 1986, abrió la puerta a las ulteriores estrategias que hubieran podido llevar la lógica de la educación permanente hasta sus últimas consecuencias. En principio, afirma que el “sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente” y añade que “preparará (...) y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas (art. 2). Plantea la educación de personas adultas dirigida a tres objetivos: adquirir y actualizar la formación básica, mejorar la cualificación profesional y preparar para el ejercicio de otras profesiones; así como en tercer lugar desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica. Para desarrollar este último plantea la necesidad de una “oferta adaptada a sus condiciones y necesidades” (art. 52.1), abiertos al entorno y “disponibles para las actividades de animación sociocultural de la comunidad” (art. 54.1) y la implicación, a través de convenios, de agentes sociales como “Corporaciones locales y otra entidades, públicas o privadas” (art. 54.3) dando especial prioridad a las asociaciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de educación de personas adultas.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (en adelante LOCE) de 2002 incluía la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, aludiendo, de una manera genérica, al reconocimiento del derecho de recibir cuantas ayudas sean necesarias a través de “acciones positivas” a fin de “compensar” las carencias y desventajas en el ámbito escolar y “personal, familiar, económico, social y cultural” (art. 2, 2.f LOCE). Dedicó el título 3 a la formación permanente de las personas adultas como uno de los elementos esenciales para hacer efectivo el aprendizaje a lo largo de la vida y determina que el sistema educativo “garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos para su desarrollo personal y profesional” (art. 7,6 LOCE). Estableciendo, además, la prioridad

en el carácter compensatorio: “las Administraciones públicas atenderán preferentemente a aquellas personas que, por diferentes razones, no hayan podido completar la enseñanza básica” (art. 52,3 LOCE), pero superando, a su vez, el carácter compensatorio situándolo en el paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida (Sarrate y Pérez, 2005).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) sitúa de nuevo la educación permanente como principio básico del sistema educativo, favoreciendo su incorporación, así como la conciliación laboral y familiar. Incorpora un capítulo específico sobre educación de personas adultas: el capítulo IX, en que introduce algunos factores más, entre los objetivos a conseguir a través de la educación de personas adultas: el del desarrollo personal a través de las facetas comunicativas expresivas y de relación (aprender a ser)<sup>21</sup>, la introducción de programas para corregir del riesgo de exclusión social (colectivos vulnerables), responder adecuadamente a los desafíos del envejecimiento (educación para el ocio y envejecimiento) así como educación para la convivencia, resolución de conflictos, igualdad de oportunidades, educación en valores, etc.

La LOE introdujo, además, la educación de personas adultas en sentido amplio, considerando como tal tanto la educación formal (reglada) como la no formal, adquirida a través de cauces no necesariamente escolares.

El capítulo IX de la LOE se vio modificado en parte por la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, actualmente en vigor, la LOMCE.

Pese a que el espíritu de la LOMCE supone un cambio respecto de la LOE, tal como introduce en el preámbulo, las escasas modificaciones introducidas en cuanto a educación de personas

---

<sup>21</sup> Nos permitimos recordar el fin que parece introducir aquí el legislador a través del desarrollo de destrezas expresivas, comunicativas y de relación encaminadas a lo que el Informe Delors denominaba “aprender a ser”.

adultas no afectan a lo esencial. Además de incorporar como objetivo el desarrollo de destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales (art. 66.3h), establece nuevas vías de obtención del título de secundaria y añade condiciones de evaluación en el acceso a las titulaciones. Todo ello referido a educación formal.

Permanecen vigentes, en la nueva Ley, el reconocimiento del derecho a la educación de personas adultas, un abanico amplio de finalidades que contempla desde la educación personal, profesional, la capacidad de participación en la vida social que permita “hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática” (art. 66.d), así como la capacidad para responder adecuadamente a los desafíos del envejecimiento. A este reconocimiento se suma el de la necesidad de una metodología específica que se adecúe a las necesidades, experiencias e intereses de los adultos. En suma, la Ley incorpora una consideración de la educación de personas adultas amplia, acorde con la gran variedad de los espacios, agentes, metodologías, objetivos y modalidades de la educación actual de personas adultas en la actualidad. Así mismo especifica entre sus finalidades el desarrollo de programas que corrijan los riesgos de exclusión social entre los sectores desfavorecidos, y en particular señala que corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos de lengua y cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes (Art. 67.4).

En cuanto al conjunto de derechos y obligaciones que asisten a los extranjeros, están regulados por la ley de extranjería 4/2000 de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Una ley que se ha visto sometida a sucesivas modificaciones: la LO 8/2000 de 22 de diciembre, la Ley 14/2003 de 20 de noviembre y finalmente por la Ley 2/2009 de 11 de diciembre. Estas modificaciones, junto con el conflicto entre la competencia estatal en materia de inmigración, y la competencia autonómica en la educación, son suficientemente reveladoras de la falta de consenso, que han tenido como consecuencia una gran

dificultad de consolidar acuerdos que favorezcan políticas públicas educativas que mantengan las garantía de derechos a los inmigrantes adultos (Carazo, 2010). No obstante, el principio general, lo encontramos en la Ley 2/2009, que dice: “Los extranjeros mayores de dieciocho años que se hallen en España tienen derecho a la educación de acuerdo a lo establecido en la legislación educativa”, y añade, “tienen derecho a acceder a las demás etapas educativas postobligatorias, a la obtención de las titulaciones correspondientes, y al sistema público de becas en las mismas condiciones que los españoles (art. 9.2).<sup>22</sup>

La extensa regulación de la educación, y la concreción en la legislación en apoyo del reconocimiento al derecho a la educación se ha visto acompañada de una volatilidad de la normativa sobre inmigración, lo que ha contribuido a impedir un marco estable que garantice la seguridad mínima en el acceso a la educación de los extranjeros (Cachón, 2009). Y pese a que el marco constitucional permite fijar con claridad el alcance del reconocimiento del derecho fundamental a la educación, ha sido necesaria la jurisprudencia, tal como apunta Carazo (2010), para precisar algunos aspectos de su contenido, y han sido, como se ha apuntado, las comunidades autónomas quienes en el uso de sus competencias han desarrollado programas socio educativos de integración social de los inmigrantes.

En nuestro país se ha instaurado la fórmula del “Plan Estratégico” como herramienta de la administración, tanto del Estado como de las comunidades autónomas, para dar dimensión global y

---

<sup>22</sup> El Tribunal Constitucional reconoce junto a “El derecho de todos a la educación (...) y junto a su contenido primario de derecho de libertad, una dimensión prestacional, en cuya virtud los poderes públicos habrán de procurar la efectividad de tal derecho” (STC 86/1985 de 10 de julio). Así mismo el Alto Tribunal ha declarado la inconstitucionalidad del art. 9.3 por no resultar conforme al mandato constitucional recogido en el artículo 27 “la exclusión” de la educación no obligatoria para los menores extranjeros no residentes. Considera el Tribunal la conexión entre el derecho fundamental a la educación con el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana, que está plenamente recogido en diferentes normas internacionales y la propia Ley Orgánica de Educación (STC 236/2007 de 7 de noviembre).

previsibilidad a las políticas públicas de integración de inmigrantes (Aja, 2010). El primero de ellos se aprobó en Cataluña en 1993, y le siguieron el Estado y paulatinamente el resto de las CCAA.

El primer plan del Estatal se conoció como Plan Greco (Plan Global de Regulación y Coordinación de la extranjería y la Inmigración en España), que resultaba ser más bien una recopilación de las actuaciones realizadas sobre integración por las diferentes conserjerías (Aja, 2010). Más adelante el Estado confeccionó el I Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (PECI) del 2007-2010, y que fue el resultado de un amplio proceso de consultas a expertos y la participación de organizaciones de inmigrantes, sindicatos, patronales y administraciones locales, regionales y nacionales (Cachón, 2009). Su continuación –y último– fue el II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014) aprobado por el Consejo de Ministros el 23 de septiembre de 2011. Un Plan que tenía como principios fundamentales el principio de igualdad y no discriminación, que implica la igualdad de derechos y obligaciones; el principio de ciudadanía, que implica el reconocimiento de la plena participación cívica, social, económica y cultural; y en tercer lugar el principio de interculturalidad, que implica un mecanismo de interacción desde el respeto y la valoración de la diversidad cultural (Basagoiti y Bru, 2012).

Así mismo la mayoría de las comunidades autónomas (Cataluña, Baleares, Navarra, País Vasco, Comunidad Valenciana, La Rioja, Murcia, Aragón, etc.), así como algunos municipios, han desarrollado su Plan Estratégico, aunque como apunta Eliseo Aja (2012), no siempre existe continuidad. A través de ellos, las comunidades autónomas han desarrollado estrategias de integración en el uso de las competencias que les tiene conferidas sus propios Estatutos de Autonomía, (modificados a partir de



2006<sup>23</sup>) y en coordinación con el Estado (Ley LODLEEIS 4/2000, de 11 de enero).

Una de estas actuaciones fue el “Fondo de Apoyo para la Integración de los Inmigrantes” (resumen de Fondo de Apoyo a la Acogida e Integración de Inmigrantes y Refuerzo Educativo). Este consiste en una cantidad de dinero que el Estado aporta a las comunidades autónomas y a los ayuntamientos de acuerdo a unos criterios generales de población, etc. Se destinan a educación y a integración de los inmigrantes. El primero destinado a las comunidades autónomas y el segundo a los ayuntamientos, más cercano al ciudadano para realizar acciones de acogida e integración. Las cifras anuales oscilaban entre 120 millones en 2005 hasta 200 millones en 2007. Hasta que la crisis la redujo a 70 millones en 2010. Más adelante la crisis ha reducido drásticamente los fondos destinados a la integración. De hecho, terminada la vigencia del II Plan, no se encuentra en vigor ningún otro que le dé continuidad.

Otro instrumento importante establecido por la Ley 4/2000 es el Foro Estatal, que está integrado por representantes de las administraciones públicas, las asociaciones de inmigrantes y la presencia de sindicatos y organizaciones empresariales. Su utilidad se basa en la participación de los propios inmigrantes en el análisis de las necesidades, y tiene una función de asesoramiento para el establecimiento de políticas públicas sobre inmigración (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2015).

Algunas comunidades autónomas, haciendo uso de las competencias que les confiere su Estatuto de Autonomía, han promulgado Leyes que regulan la educación de personas adultas. El denominador común a todas ellas es el reconocimiento del derecho a la educación en todas las etapas de la vida. Así expresa sus fines, a modo de ejemplo, la Ley 1/2013 de 10 de octubre de la Comunidad Autónoma Vasca de Aprendizaje a lo largo de la Vida:

---

<sup>23</sup> Fecha en que por primera vez las comunidades autónomas cuentan con competencias en inmigración.

“Garantizar a toda la ciudadanía (vasca) el acceso universal, y en condiciones de igualdad, al aprendizaje a lo largo de la vida y a la adquisición de las competencias básicas que precisa para su desarrollo personal y para la inclusión e integración social” (Art. 4.1a). En parecidos términos se refiere La ley 7/2010 de 20 de julio de Educación en Castilla la Mancha, que dice “hacer efectivo el derecho de las personas adultas a una educación permanente” (Art. 92.2).

Existe por tanto una base legislativa que avala el reconocimiento del derecho a la educación por parte de las personas adultas, así como el aval explícito en la legislación para las políticas dirigidas a la integración social de los inmigrantes, tanto en la legislación como, en ocasiones, la jurisprudencia.

La garantía de acceso al derecho fundamental de la educación por parte de los inmigrantes constituye uno de los elementos esenciales para la efectiva integración de estos en la sociedad de acogida, y junto con ello, no se puede desconocer la extensión de este derecho al resto de los inmigrantes adultos, como instrumento para completar su integración a través de los centros de adultos (Carazo, 2010).

### **2.3. INMIGRANTES EN LA OFERTA EDUCATIVA PARA ADULTOS**

El acceso de la población española a la oferta de formación para personas adultas parece encontrarse en un momento de buena salud. Según la última Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA)<sup>24</sup>, el 41,1% de las personas entre 18 y 65 años manifiestan haber realizado en España alguna actividad formativa a lo largo del año

---

<sup>24</sup> La Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA) supone la implantación en España del proyecto europeo *Adult Education Survey*, que se realiza en todos los países de la Unión Europea, respaldada por el Reglamento (UE) N° 823/2010 de la Comisión de 17 de septiembre de 2010. Se realiza de manera plurianual y si bien la población objetivo es la comprendida entre los 25 y 64 años, en el caso español se ha extendido desde los 18 a los 64.

2011 (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2012). De ellas, en el 11,9% de los casos se trataba de oferta educativa de carácter formal<sup>25</sup> y el 34,8% de carácter no formal (algunas participaron en ambas).

En la anterior edición, realizada en 2007, los datos reflejaban una participación inferior: un total de 27,9%, de los cuales el 5,2% accedieron a actividades formativas formales y el 24,6% actividades no formales (INE, 2008). Seguramente buena parte de la razón por la que la educación a lo largo de la vida va en aumento se deba a su estrecha relación con el trabajo y el éxito profesional, un efecto positivo que parece ser cada vez más aceptado por el conjunto de la sociedad (García Espejo e Ibáñez Pascual, 2013).

En cuanto a otro indicador, referido a una participación más regular, la Unión Europea no vio cumplido su objetivo de alcanzar en 2010 la cifra de 12,5% en participación de personas adultas en aprendizaje permanente. Este indicador, que refleja el porcentaje de personas adultas entre 24 y 65 años en la Europa de los 27 que realizaron alguna actividad de formación en las cuatro semanas anteriores a la encuesta, ha experimentado un descenso paulatino, del 9,7% en 2006 al 9,1% en 2010, tal como refleja el informe *Educación permanente en España* (Ministerio de Educación, 2011). En ese mismo período los datos en España reflejan un ligero aumento mantenido, del 10,4% al 10,8% en 2010. Pese a ello, esta cifra sitúa a España todavía lejos de los países del norte de Europa con más alto poder económico y mayor tradición en la educación permanente.

Sin embargo, el Consejo Europeo, en línea con la estrategia de Lisboa, ha imprimido un nuevo impulso a la educación permanente al introducirla como un objetivo estratégico dentro de la estrategia “Educación y Formación 2020 (ET 2020)”. En su

---

<sup>25</sup> Entendiendo la educación formal como aquella que conduce a un título oficial dentro del sistema escolar reglado, mientras que la no formal agrupa aquellas actividades organizadas que no conducen a un título oficial, pueden desarrollarse dentro o fuera del ámbito escolar y acceden a ella personas de todas las edades. (INE, 2012)

reunión de 12 de mayo de 2009 fija que, en 2020, debería participar en aprendizaje permanente, como mínimo, una media del 15% de los adultos entre 25 y 64 años. Y añade también que para su valoración, puede ser de provecho la información de la encuesta del proyecto europeo *Adult Education Survey*, señalada con anterioridad (UE, 2009).

Según los últimos datos del Ministerio de Educación y Cultura, correspondientes al curso 2012-13 la participación de la población mayor de 18 años en programas de educación para personas adultas en España, ha acusado un progresivo e irregular ascenso desde inicios de siglo, tal como figura en la tabla 1.

**Tabla 1 Alumnado matriculado en educación de personas adultas**

<b>Curso</b>	<b>Formal</b>	<b>No Formal</b>	<b>A Distancia</b>	<b>Total</b>
2001-02	398.752	111.211	27.185	<b>537.148</b>
2002-03	320.379	124.556	27.690	<b>472.625</b>
2003-04	345.084	-	34.452	
2004-05	355.398	182.383	38.239	<b>576.020</b>
2005-06	380.257	141.701	41.846	<b>563.804</b>
2006-07	377.280	153.390	42.866	<b>573.536</b>
2007-08	409.231	143.673	48.391	<b>601.295</b>
2008-09	461.009	174.379	54.063	<b>689.451</b>
2009-10	472.682	204.018	61.718	<b>738.418</b>
2010-11	470.341	205.753	75.720	<b>751.814</b>
2011-12	474.621	193.852	87.562	<b>756.035</b>
2012-13	467.912	172.534	100.855	<b>741.301</b>
2013-14				

*Nota:* Extraído de Cifras de la Educación en España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

La Educación Permanente de Adultos ha tenido que hacer frente a un tejido cuantitativa y cualitativamente más multicultural (García Parejo, 2003) al igual que en otros niveles del sistema educativo (Cerrillo y Núñez, 2004). Llegar a conocer las cifras de la participación de la población inmigrada en la oferta de educación de personas adultas es una tarea ardua y difícil, debido a la diversidad de organizaciones que ofrecen programas educativos y

formativos dirigidos a esta población. A pesar de ello intentaremos acercarnos a esta realidad a través de los indicadores de que se dispone tanto en las instituciones públicas y Organizaciones no-Gubernamentales, como en las investigaciones publicadas.

Tomando como punto de partida los datos de 2012-13 sobre participación de la población adulta en programas de educación formal y no formal en España, encontramos que de las 640.446 personas que participaron en total, el 16,5% de ellos (105.494) son inmigrados; de los cuales 10.636 están matriculados en educación no formal y 94.858 en educación formal, constituyendo estos el 6% y 20% del total respectivamente (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Pero este porcentaje varía si los situamos en los contextos específicos donde la población inmigrada reside. Veamos entonces, quiénes son (procedencia), donde residen (Comunidad Autónoma de destino) y datos de participación, así como en qué materias se encuentran matriculados los estudiantes adultos inmigrados.

Hemos escogido las cinco Comunidades Autónomas con un mayor porcentaje de población extranjera, a las que sumamos Murcia, que por su actividad económica agrícola ejerce un fuerte poder de atracción para un buen número de inmigrantes.

Observamos en la tabla 2 cómo en las Comunidades Autónomas en que se produce una mayor concentración de población extranjera, existe una representación importante de extranjeros en las aulas de los programas de educación formal, que supera ampliamente el porcentaje que cabría esperar según el porcentaje de población total, y que oscila desde el 13,1% de la Comunidad Valenciana a los 31,8% de Cataluña en acceso a la oferta de educación de personas adultas.

Sin embargo, esto no ocurre igual cuando hablamos de educación no formal. Tal como refleja también la tabla 2, del total de la población adulta que accede a cursos de educación no formal dependientes de las administraciones públicas sólo un porcentaje

que va del 4,5 % al 17% está formado por extranjeros. Mientras que en la educación formal sobrepasa ampliamente la proporción esperada según el porcentaje de extranjeros residentes en España, que actualmente es de 10,7% (INE, 2014).

Observamos que en aquellas comunidades autónomas en que la población extranjera es más significativa, como es el caso de la costa Levantina, Cataluña y Madrid, buena parte de los inscritos en los centros de educación de personas adultas son extranjeros, especialmente en educación formal.

**Tabla 2 Porcentaje de extranjeros matriculados en educación de personas adultas en comunidades autónomas**

<b>Comunidades autónomas</b>	<b>Total adultos</b>	<b>Extranjeros</b>	<b>%</b>
<b>FORMAL</b>			
Andalucía	123.653	16.249	<b>13,1%</b>
Cataluña	78.267	24.955	<b>31,8%</b>
Comunidad Valenciana	39.797	6.340	<b>15,9%</b>
Madrid (Comunidad de)	50.974	14.781	<b>28,9%</b>
Murcia (Región de)	11.561	2.391	<b>20,6%</b>
<i>Total</i>	<i>304.252</i>	<i>64.716</i>	
<b>NO FORMAL</b>			
Andalucía	51.938	2.348	<b>4,5%</b>
Cataluña	-	-	-
Comunidad Valenciana	40.825	2.250	<b>5,5%</b>
Madrid (Comunidad de)	11.415	1.329	<b>11,6%</b>
Murcia (Región de)	3.414	587	<b>17,1%</b>
<i>Total</i>	<i>107.592</i>	<i>6.514</i>	

*Nota:* Extraído de Cifras de la Educación en España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

Por otro lado, y en relación a la dotación de centros y profesorado, encontramos que mientras el número de centros de educación de personas adultas han permanecido estables durante los últimos años, en torno a los 1450 centros a nivel estatal, el profesorado

destinado a esta etapa educativa ha sufrido los cambios, como refleja la tabla 3.

Podemos observar en la tabla 3 que a partir del año 2009 se produce un descenso en el profesorado que imparte esta etapa educativa, y coincide precisamente con la fecha en que comienza a descender el número de matriculados. Estos datos son coincidentes con los que aportan otros autores que apuntan cómo la crisis económica se vislumbra como la principal razón que ha ocasionado la disminución de recursos destinados a la educación, y en particular a la educación de personas adultas. Cabe destacar la contradicción entre el impulso que la Unión Europea hace a la participación en aprendizaje permanente (UE, 2009), al fijar el objetivo en el 15% de los adultos que deben participar en ella en el año 2020 y la tendencia al descenso que se produce actualmente a causa de la disminución de recursos que las administraciones públicas destinan a formación permanente (Federighi, 2006).

**Tabla 3 Profesorado en actuaciones y centros de educación de personas adultas**

<b>Curso</b>	<b>Profesores</b>
2004/05	11313
2005/06	11300
2006/07	11620
2007/08	11754
2008/09	12934
2009/10	12905
2010/11	12526
2011/12	11633
2012/13	10014

*Nota:* Extraído de Cifras de la Educación en España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

En cuanto al lugar de origen, el colectivo con mayor presencia en los centros de educación de personas adultas en España son los procedentes de Marruecos, con un 22% (Martínez Mercader, 2008) seguido a distancia de Ecuador (5,3%), Rumanía (4,8%) y Colombia

(4,4%). Cabe destacar también que el 8,5% de los matriculados proceden de otros países africanos sin especificar, y que señalamos aquí por el peso específico que supone el continente africano como usuarios participantes en educación de personas adultas. Uniendo por continentes nos encontramos con que los procedentes de África suman un 32,2% del total de 105.494 inscritos; seguidos de América del Sur con 18,4%, la Unión Europea 14%, Asia 5,1%, América Central y del Norte 3%, y resto de Europa 2,9%. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015).

Según vemos en la tabla 4, la presencia de extranjeros es altamente significativa en los centros de educación de personas adultas, especialmente en las comunidades autónomas con mayor población extranjera. Así mismo, observamos que son el colectivo procedente del continente africano, y en particular los marroquíes, el mayoritario en los cursos de educación de personas adultas, tanto en educación formal como no formal.

**Tabla 4 Evolución de la participación en educación de personas adultas según país de procedencia**

<b>País de procedencia</b>	<b>2007/08</b>	<b>2008/09</b>	<b>2009/10</b>	<b>2010/11</b>	<b>2011/12</b>	<b>2012/13</b>
Marruecos	21.451	26.770	24.648	23.216	24.056	23.225
Ecuador	3.164	4.692	6.055	5.887	6.504	5.662
Rumanía	6.602	5.543	5.026	5.827	5.892	5.076
Colombia	2.758	3.810	4.445	5.086	5.224	5.224
Reino Unido	5.120	5.060	4.625	3.768	3.189	2.676
Otros países de África	6.327	10.459	10.201	11.261	9.486	8.955

**Nota:** Datos extraídos de Cifras de la Educación en España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015)

¿Qué estudios realizan los inmigrados matriculados en centros de educación de personas adultas? El idioma es la primera necesidad percibida en el contacto con la cultura de acogida. Continuando con los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), de los 94.858 inscritos en educación formal, el 50,7% (48.114) se inscribieron en cursos de aprendizaje de la Lengua



para extranjeros<sup>26</sup> durante el curso 2012/13, de los cuales el 76,7% lo hicieron en los centros de titularidad pública de las cinco Comunidades Autónomas con mayor concentración de inmigrantes, es decir, Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid y Región de Murcia (Gómez, 2005).

Sin embargo, decíamos al principio, es difícil conocer los datos totales de participación de extranjeros en programas de educación de personas adultas. Existen indicios que apuntan cómo existen organizaciones diversas que ofrecen programas formativos, y que están siendo utilizados, más allá de la oferta pública mencionada.

Diversos autores afirman que la población inmigrada podría elegir centros no oficiales para su formación (Aparicio y Tornos, 2004; Villalba y Hernández, 2008). A partir de un colectivo inmigrante encuestado, García Parejo (1997) concluyó que el 72% elige un centro de iniciativa social (asociaciones, entidades religiosas, sindicatos) para seguir sus cursos de formación, y sugiere que puede ser debido a que éstos cuentan con un tipo de oferta con más ventajas que la de los centros públicos (García Parejo, 2003).

En el campo de la formación compensatoria en adultos, destaca la importancia que han tenido numerosas entidades cercanas al movimiento de la pedagogía crítica inspirada por Paulo Freire (1975) y la Pedagogía de la Liberación. Éstas abanderaron un movimiento de renovación pedagógica hacia el cambio social a través de la educación de adultos. A estas asociaciones hay que sumar actualmente las asociaciones de inmigrantes, entidades religiosas y sindicatos que en el caso del español para extranjeros y programas para la integración han sido y son pioneras en su desarrollo y organización.

No disponemos de datos precisos sobre la participación de la población inmigrante en los programas de y para la integración, así

---

<sup>26</sup> Incluye lengua Castellana, Catalana, Valenciana y Gallega para extranjeros, por lo que lo incluimos como lengua de la sociedad de acogida.

como de acceso a la educación de personas adultas, porque los datos están muy dispersos. Por un lado debido a la enorme diversidad de instituciones y organizaciones que desarrollan programas, tanto de educación formal como no formal, así como por la naturaleza de la inmigración y la integración, que al afectar a múltiples áreas de la realidad social, son muchos los ángulos desde los que abordarlos y diferentes instituciones tienen competencias en la materia, tanto en el diseño, el desarrollo de programas y acciones como en su financiación. Así, la inmigración es abordada desde una vertiente sociológica, educativa, económica, socio-demográfica, servicios sociales, etc.

Las aspiraciones formativas de los inmigrantes adultos están condicionadas por su necesidad de trabajar, por lo que el aprendizaje del idioma se convierte en la primera demanda. Sin embargo, a medida que aumenta el conocimiento del contexto social, educativo-cultural y laboral, se va tomando conciencia de qué otras necesidades formativas pueden ser necesarias para acceder a un puesto de trabajo.

Así, volviendo de nuevo a la pregunta de qué estudios y áreas formativas cursan los extranjeros encontramos lo siguiente. La primera demanda educativa en los adultos inmigrantes es la de aprendizaje del idioma. Los cursos de español, (o lengua vehicular como el catalán, valenciano o gallego) constituyen un área común priorizada en todo tipo de centros, tanto públicos como privados. Sin embargo, la necesidad percibida como más urgente es encontrar empleo, por lo que idioma y empleo se vinculan frecuentemente en programas de aprendizaje que faciliten rápidamente su incorporación al mercado de trabajo (Villalba y Hernández, 2007), así como dirigidas al emprendimiento, habilidades socio-laborales y recursos para la búsqueda de empleo (Serra, 2007).

La iniciación a la informática y las tecnologías de la información son un área de creciente interés entre los adultos inmigrantes por parte de las entidades de educación de adultos (Paredes, 2003),

que es incorporada por gran parte de las instituciones públicas y privadas.

Frecuentemente la oferta formativa conjuga cursos y talleres diversos con asesoramiento individual, jurídico, psicológico, etc., así como cursos sobre leyes, normativa y herramientas para la integración que derivan de la legislación vigente. En ellas la frontera se desdibuja entre lo formativo, consultivo y asistencial.

Aunque el motivo de “enganche” de la población inmigrante a los cursos de educación de personas adultas son la necesidad de conocer el idioma y el acceso al empleo, la tendencia posterior es a incorporarse a otras ofertas formativas de otros campos de actuación de la educación de adultos que, como señala García Parejo (2003) incluyen, además de la formación orientada al trabajo, y la de tipo compensatorio, la formación orientada para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, y la formación para el desarrollo personal.

Podríamos añadir, para concluir, que la baja presencia de extranjeros en los programas de educación de adultos de carácter no formal, podría deberse a que, tal como hemos citado, los extranjeros buscan en las Organizaciones No Gubernamentales, asociaciones de inmigrantes, sindicatos, parroquias, etc., la oferta no formal responde mejor a la multiplicidad de necesidades, así como a metodologías y estilos organizativos más ajustados a los patrones culturales de los adultos, como son aprendizaje mediado, coeducación, aprendizaje activo, etc. (Cerrillo, 2003; Cerrillo, García-Peinado, López-Bueno, 2013). En el próximo punto veremos cuáles son algunas de estas entidades.

## **2.4. RESPUESTAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS A LA INTEGRACIÓN**

Decíamos anteriormente que existe una gran dispersión entre programas, actores e instituciones que promueven la integración de las personas inmigrantes (García Parejo, 2003). Pero además del organizativo existe otro factor de carácter teórico que se encuentra

también en el origen de esta dispersión, y es la relación entre dos ámbitos de estudio: por un lado los inmigrantes, y los programas que conducen y tienen por objeto facilitar su integración, y por otro lado la educación y el aprendizaje en personas adultas, entendido este último en términos amplios dentro del principio de Educación a lo Largo de la Vida.

Esto conlleva que nos movemos en dos marcos tanto teóricos como operativos diferentes. De un lado la educación de adultos, como etapa dentro del paradigma de educación a lo largo (LLL), con un marco conceptual, función social, organización y financiación concretos, y por otro los programas específicos y organizaciones que dirigen su objeto social a la integración de los inmigrantes. Mientras el primero se centra en el aspecto educativo (naturalmente en sentido amplio) el segundo acoge las diferentes facetas de la integración, ya sean estas formativas o no, nivel estructural, social, identitario, etc., (Aparicio y Tornos, 2004).

El campo de trabajo de nuestra tesis está centrado en el espacio compartido entre la educación de adultos y los programas que promueven la integración. Por ello, en este apartado de descripción de programas, instituciones y modelos de integración tomaremos como referencia las que se dirijan a la población inmigrante, tanto los específicamente creados para ella como los destinados a la población general cuyo acceso facilite a los inmigrantes su integración.

En orden a concretar los aspectos de la integración, y con el fin de que nos oriente la búsqueda, tomamos como referencia los niveles que señalan Heckman y Shnapper (2003) en la introducción a la obra por ellos coeditada *"The Integration of Immigrants in European Societies"*, y citada por Aparicio y Tornos (2004) en su artículo "Buenas prácticas de integración de los inmigrantes".

Ellos distribuyen las tareas necesarias en la integración en cuatro niveles: estructural, social, cultural e identitario, entendidos de la siguiente forma:

- Nivel Estructural: Es el que comprende el suelo básico de toda integración social coherente. Incluye las condiciones de vida, vivienda y hábitat, marco legislativo y organización económica.
- Nivel Social: Se refiere al del uso del saber cotidiano que condiciona la relación entre las personas. Incluye los conocimientos básicos de uso común, saber expresarse y comprender palabras y cosas corrientes. Constituye el suelo subjetivo de la interacción social.
- Nivel Cultural: Referido a la interacción cotidiana que sobre la base de lo anterior puede construirse.
- Nivel Identitario: Visión positiva de sí mismo en cuanto al lugar que ocupa en la vida social.

En nuestro trabajo de selección de instituciones y programas, nos centraremos en los niveles social y cultural, (obviando el estructural porque se escapa al objeto de nuestro trabajo) y aunque entendemos con Aparicio y Tornos (2004) que el nivel identitario “es consecuencia de los logros en los otros tres niveles” y además “son los mismos inmigrantes quienes deben consumir el proceso conducente a la integración en dicho nivel” (p.3), entendemos que determinadas acciones aportan alguna contribución en este punto, por lo que tomaremos en cuenta también este factor. Nos estamos refiriendo a los programas de sensibilización y promoción de la convivencia, en la medida en que puedan difundir y aportar valor, y contribuir en este nivel identitario; considerando además el carácter bidireccional de la integración, que implica tanto al inmigrante como a la sociedad de acogida [(Unión Europea, 2005). COM (2005) 389].

Incluimos, por tanto, los niveles cultural (educativo), social e identitario en la selección de instituciones que promueven la integración social de los adultos inmigrantes. Así también, señalar que obviaremos los límites a priori entre lo educativo y lo que supuestamente no lo es, así como los del aprendizaje formal, no formal e informal.

#### **2.4.1. Instituciones que promueven la integración social**

Hacemos distinción entre las instituciones públicas que desarrollan planes y programas destinados a promover la integración social de los inmigrantes, ya sean éstas corporaciones locales como organismos dependientes de Comunidades Autónomas, de las entidades sociales y ONG que llevan a cabo programas y acciones en varios o alguno de los campos relacionados con la integración social.

En cuanto a las instituciones públicas, y tal como apunta Martínez de Lizarrondo (2009), todas las comunidades autónomas han apoyado los programas de educación para adultos, y en particular, la integración de los inmigrantes. Cada comunidad autónoma ha desarrollado su propia red de centros y colaboraciones con las corporaciones locales. Explicamos brevemente a continuación los recursos de que disponen las comunidades autónomas en que existe una mayor presencia de población extranjera: La Comunidad Autónoma Andaluza, Comunidad de Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad de Murcia y Comunidad Valenciana.

La Comunidad de Andalucía ha sido la que mayor implicación ha mostrado en el desarrollo de programas de integración para adultos (Martínez de Lizarrondo, 2009), a través de Planes específicos para inmigrantes en los Centros de Adultos, e iniciativas de acción comunitaria con los entes locales. A través de la Red de Centros y Secciones de Educación Permanente (CEPER y SEPER) llevan a cabo formación en titulación básica, clases de idioma, competencias clave, acceso a otros niveles del sistema educativo y fomento de la ciudadanía activa que incluye una amplia oferta de educación no formal. Ambos tipos de centro suman en Andalucía 661 centros, con un alumnado que supera las 100.000 personas (Junta de Andalucía, 2015).

En Cataluña, la Red de Centros de Formación de Adultos, *Centres de formació de persones adultes*, imparten enseñanzas de Lengua castellana, catalana y extranjera, formación instrumental

(competencias básicas) secundaria para adultos y preparación para las pruebas de acceso a otros niveles del sistema educativo (Generalitat de Catalunya, 2015). Las políticas y programas de integración en Cataluña dependen del Departamento de Bienestar Social y Familia, quien es responsable de coordinar el *Pla de Ciutatania i de les Migracions: Horitzó 2016*, un plan interdepartamental, con una duración desde el 2013 hasta el 2016, y que prevé actuaciones en el ámbito de la promoción de la educación reglada y la no reglada en cualquier edad, así como el conocimiento de la lengua, la participación y el compromiso social, y el fomento de la interrelación y el conocimiento mutuo (Generalitat de Catalunya – Departament de Benestar Social i Família, 2014).

La Comunidad de Madrid cuenta con una red de 51 centros de EPA (Educación Permanente de Adultos), 24 de ellos en Madrid capital y los otros 27 en los municipios de la comunidad autónoma (Comunidad de Madrid, 2015a). En ellos imparte clases de español para extranjeros, educación básica y enseñanza para preparar las pruebas de acceso a la formación profesional o la universidad.

Finalizada la etapa en que los servicios de mediación intercultural constituyeron en la Comunidad de Madrid un puente entre la inmigración y la sociedad de acogida, actualmente el gobierno de la Comunidad de Madrid ha instaurado los Centros de Participación e Integración (CEPI). Seis centros distribuidos entre la capital y la región, que pretenden ser lugares de encuentro entre inmigrantes y autóctonos, con una oferta amplia centrada en las necesidades del inmigrante: cursos de formación, asesoría jurídica, talleres de búsqueda y mejora de empleo, así como otras actividades culturales y deportivas. Los CEPI, están sostenidos por fondos públicos y gestionados por ONG (Comunidad de Madrid, 2015b).

La Generalitat Valenciana cuenta con una amplia red de 233 centros públicos de formación de personas adultas (*Centres de Formació de Persones Adultes*). En ellos se imparte una oferta compuesta por alfabetización y formación básica y acceso a Ciclos

Formativos Superiores, Formación Profesional Específica, conocimiento de la lengua castellana así como la lengua, cultura y la realidad valenciana, el desarrollo de la igualdad de oportunidades y la participación sociocultural y laboral, así como también educación medioambiental, completándose con una oferta de cultura del ocio y el tiempo libre (Generalitat Valenciana, 2015a). Así mismo es la Dirección General de Integración, Cooperación e Inclusión Social, quien tiene las competencias en inmigración, e impulsa la mediación intercultural, sensibilización social, la convivencia y la inclusión social de los inmigrantes a través de líneas de subvención y financiación destinadas a ONG y entes locales (Generalitat Valenciana, 2015b).

La Región de Murcia cuenta con una red de 17 centros de Educación de Personas Adultas, y más de cien aulas desplazadas adscritas a estos centros, así como aulas en diez institutos de Educación Secundaria con oferta en educación formal y no formal para personas adultas. En ellos, llevan a cabo una oferta educativa basada en tres áreas: la de formación en educación básica, alfabetización, español para extranjeros, así como orientada al acceso a otros niveles del sistema educativo; el área de formación orientada al desarrollo profesional, y en tercer lugar el área de formación para el desarrollo personal y social, con una oferta de educación no formal según necesidades detectadas en cada colectivo (Región de Murcia, 2015). A través de su Dirección General de Inmigración y Voluntariado financia, para dar respuesta al fenómeno migratorio desde una perspectiva intercultural, proyectos globales dirigidos a ONG y corporaciones locales, gran parte de los cuales giran en torno al eje de la educación, con un alto nivel de éxito (Arnaiz, De Haro y García Sanz, 2014).

En cuanto a las entidades sociales y ONG, diremos que la realización de un listado exhaustivo que recoja las entidades sociales y ONG que promueven programas y acciones, ya sea tanto de forma específica, como generalista, dirigidas a la población



inmigrante, es un trabajo que sobrepasa nuestras pretensiones debido a su complejidad (García Parejo, 2003). Nuestro objetivo es ofrecer una breve panorámica en que se incluyan los principales agentes, así como el tipo de programas que desarrollan.

Las Universidades Populares son la red de educación no formal y de personas adultas más consolidada y numerosa del territorio español (Núñez y Martín, 2009), formada por más de 300 UUPP implantadas en los municipios, y que constituyen un proyecto de desarrollo cultural cuyo objetivo es promover la participación, la educación, la formación y la cultura para mejorar la calidad de vida de las personas y la comunidad (AUPEX, 2015). Desarrollan una oferta general en educación no formal y adultos, con un especial énfasis en población en riesgo de exclusión social (FEUP, 2015). Así mismo, también desarrollan una oferta específica en clases de lengua y cultura española para inmigrantes. En conjunto, llegan a cubrir una demanda de 2 millones de usuarios en todo el territorio nacional (López, Lorenzo Delgado y Lorenzo Martín, 2010). Una buena parte de estos usuarios son extranjeros, que asisten tanto a clases de idioma, así como el resto de oferta cultural e incluso artística de las universidades populares. Integradas a nivel nacional en la Federación Española de Universidades Populares (FEUP), y a nivel internacional la Asociación Europea de Educación de Adultos (*European Association for Education of Adults, EAEA*), están presentes principalmente en Europa y América Latina.

Las ONG generalistas, cuyo ámbito de actuación es más amplio tanto en público destinatario, como en campos de acción, llevan a cabo servicios dirigidos a la totalidad de la población, pero también a la población inmigrante, tanto en la acogida como después en el nivel estructural (Aparicio y Tornos 2004). Así mismo, desarrollan también acciones específicas en colaboración con otras instituciones dentro del marco de los niveles educativo, cultural y social señalado.

Entre ellas, Cruz Roja desarrolla programas y acciones dirigidas a la formación para el acceso al empleo para inmigrantes en dificultad social (Cruz Roja, 2015). En esta misma línea la red de asociaciones que conforman la Fundación CEPAIM (Consortio de Entidades para la Acción Integral con Inmigrantes), desarrollan, además de formación para el acceso al empleo, programas de desarrollo comunitario intercultural (CEPAIM, 2014).

La Fundación Esplai lleva a cabo acciones dirigidas a la transformación social y la ciudadanía comprometida, a través de las áreas socio-educativa y de proyectos de inclusión a través de la alfabetización en las TIC.

La Red Acoge es una federación compuesta por 18 organizaciones en todo el territorio nacional, que realizan programas de español para extranjeros, información para acceso a recursos, así como de empleo, igualdad de género y desarrollo comunitario. Igualmente realiza programas de diversa índole y campañas de sensibilización social dirigidos a la población autóctona contra el racismo, o de visibilización de la inmigración, a través de lo que llaman “Historias de vida” (Red Acoge, 2015).

En esta misma línea, el Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad (MPDL) desarrolla un trabajo de sensibilización social tanto en la sociedad de acogida como en el país de origen. Sensibilización y movilización, educación en valores, formación, desarrollo comunitario e intervención en centros educativos son las acciones a través de las que canalizan su ideal de justicia, paz y derechos humanos (Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad, 2015).

La Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), lleva a cabo una acción integral hacia las personas refugiadas y migrantes, tanto en el área de la sensibilización como en la acción directa, con el objetivo de favorecer la convivencia y la ciudadanía intercultural (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2015): Formación de voluntariado, sensibilización a la población autóctona, integración

socio-laboral, y educación en valores forman parte de las acciones que realizan en las diferentes comunidades autónomas.

Los sindicatos Unión General de Trabajadores y Comisiones Obreras impulsan y colaboran en iniciativas encaminadas a eliminar la explotación, la discriminación y la irregularidad laboral tanto de la población autóctona como los extranjeros, a través de la sensibilización y la formación (Comisiones Obreras, 2015).

La Asociación Comisión Católica Española de Migración (ACCEM) está presente en 10 Comunidades Autónomas con un amplio programa de formación: clases de lengua, alfabetización y competencias básicas para inmigrantes, voluntariado, habilidades para la integración, etc. Trabaja con una metodología contrastada que se basa en la complementariedad de servicios con otras instituciones, fijando los objetivos y acciones una vez detectadas las necesidades del territorio que no están cubiertas (Asociación Católica Española de Migración, 2015).

A ellas hay que añadir las numerosas asociaciones de inmigrantes que han surgido como un intento de dar respuestas a las necesidades de la población, desarrollando acciones en todos los niveles. Muchas de ellas llevan a cabo programas en los niveles objeto de nuestro estudio, educativo, social y cultural. Entre ellas se encuentran (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2015): la Fundación IBN Battuta, la Asociación de Chinos en España (ACHE), la Asociación de Inmigrantes Búlgaros en España (AIBE BALCAN), la Federación de Asociaciones de Inmigrantes Rumanos en España (FEDROM), la Asociación Rumiñahui Hispano-Ecuatoriana para la colaboración al desarrollo, la Asociación de Cooperación Bolivia-España (ACOBEB), o la Asociación de Ciudadanos Peruanos (ARI-PERÚ).

El papel de estas asociaciones va más allá de la ayuda en recursos educativos y sociales para la integración. Constituyen al mismo tiempo espacios de creación y recreación de la identidad cultural. Por otro lado hay que señalar que muchos ayuntamientos, dentro de sus políticas de participación ciudadana, han potenciado la

organización de los inmigrantes en asociaciones y redes. Tal como apuntan Gadea y Albert (2009) la necesidad de contar con interlocutores de los diversos colectivos residentes ha hecho que los ayuntamientos animen y potencien la creación de estas asociaciones.

#### **2.4.2. Modelos de integración**

Eguzki Urteaga (2010) distingue la evolución de los modelos de integración en Europa en tres periodos diferenciados: entre 1960 y 1970, entre 1980 y 1990, y desde 2000 hasta nuestros días.

El primer periodo se distingue por un reconocimiento de derechos que pretendía convertir a los inmigrantes en ciudadanos, a través del trabajo, de la participación en las elecciones profesionales, favoreciendo su identificación a la nación, valorizando la identificación al estilo de vida de cada país, etc. Según Koopmans y Statham (1999) el origen y causa se encuentra en la participación de los inmigrantes en las movilizaciones sociales, así como en el conocimiento y utilización de los recursos jurídicos nacionales a la hora de explicar los avances legales hacia la igualdad.

En el segundo periodo (entre 1980 y 1990) surge el debate sobre los diferentes modelos de integración. Un debate sobre modelos nacionales de integración más centrado en las características propias de cada estado que en las características de cada inmigrante. Estos, según Entzinger (2000) han sido contruidos sobre la base de tres elementos: la concepción del trabajador migrante, el código de la nacionalidad y la relación con las minorías étnicas.

El mismo Entzinger, en un documento realizado para la Comisión Europea (2003) distingue tres modelos de integración europeos, conceptualizados, más que por deducción, por inducción a partir del ejemplo de los países que los pusieron práctica:

- (A) El modelo de “trabajadores huéspedes”, que para Alemania es prototípico. La inmigración está determinada en gran medida por las necesidades coyunturales del mercado de

trabajo, y por tanto la presencia de los inmigrantes es visto como temporal. Como consecuencia de ello, no hay necesidad de reforzar su situación jurídica, ni reflexionar sobre las consecuencias del aumento de la diversidad cultural. La integración no es la preocupación prioritaria, que se corresponde con la expresión *wanted but not welcome* (aceptados, pero no bienvenidos) (Urteaga, 2010).

- (B) El modelo de asimilación, cuyo mejor ejemplo es el francés. La inmigración es vista como permanente, los inmigrantes son bienvenidos y se les da un estatus jurídico sólido, a condición de que estén dispuestos a asimilar el modelo cultural dominante. Los inmigrantes son vistos sólo como individuos, por lo que la concepción en comunidades o colectivos es ajena a este modelo. Algunos autores distinguen sub-modelos dentro de éste que se corresponde con distintos conceptos de integración. Así, Soriano, Alemán, Cantón y Morcillo (2010) distinguen entre “asimilación” “anglo-conformismo” y “aculturación” (p.128).
- (C) El modelo de las minorías étnicas, para el que el Reino Unido sirve como prototipo. Aquí también la inmigración es vista como permanente, pero los inmigrantes se definen en función de su origen étnico o nacional. Su identidad se construye sobre lo que les diferencia, y la integración se orienta hacia el reconocimiento de derechos a las comunidades culturales diferentes, poniendo el reto en la capacidad de articular la convivencia en la sociedad multicultural.

La pertenencia de estos tres modelos es cuestionada porque ofrece una representación fija de los contextos nacionales, ignorando las dinámicas conflictivas que los originan y transforman. El acceso a la nacionalidad sigue siendo una concesión y no un derecho que depende de las políticas coyunturales (Urteaga, 2010).

También queremos destacar un conjunto de sub-modelos teóricos que tienen en común la idea de adaptación mutua. El “*melting-pot*”,

“cultura emergente”, “ajuste mutuo”, el “modelo de reciprocidad”, etc., en los cuales la minoría se incorpora a la sociedad receptora en igualdad de derechos y responsabilidades, y la sociedad receptora acepta introducir los cambios normativos y culturales necesarios para que esto sea posible (Trinidad y otros, 2010).

El tercer período de la evolución de los modelos de integración en Europa, se sitúa, siguiendo con Urteaga (2010), desde 2000 a la actualidad, y en él empieza a tomar cuerpo la pregunta implícita en los intentos de integración: ¿Todos los ciudadanos de reciente adopción pueden pretender ser verdaderos ciudadanos y compartir la herencia y el patrimonio nacional del país que les acoge?

En este período, el debate sobre el código de nacionalidad ha dado un giro hacia el contenido culturalista de la integración en el cual su objetivo se orienta hacia la desaparición de la diferencia cultural en el espacio público. A ello contribuye la visibilidad creciente del Islam y de los musulmanes en el espacio público europeo y sucesos como la utilización del velo islámico en el sistema educativo, el Islam polariza el debate en torno a la identidad nacional. En este sentido, Kastoryano (1996) muestra cómo los magrebíes han fundamentado su identidad de grupo sobre el Islam, mientras que otros colectivos como los turcos han asociado el suyo al nacionalismo turco.

Desde el inicio de los años 2000 varios países han visto un punto de inflexión en sus políticas de integración. Holanda y Suecia han abandonado sus políticas multiculturales. El mantenimiento de las prácticas culturales y religiosas del país de origen y el establecimiento de estas como eje de la nueva identidad de grupo de muchos inmigrantes han encendido el debate público en muchos países de la Unión Europea, condicionado las políticas hacia la vuelta a la asimilación como objeto único de las políticas de integración.

Desde entonces, los modelos de integración endurecen las condiciones de acceso de los inmigrantes al permiso de residencia y la nacionalidad, y aumenta el control de fronteras porque se

impone la idea según la cual ciertas poblaciones no serían asimilables y la diversidad tendría consecuencias negativas (Sartori, 2001; Urteaga, 2010).

El resultado es que la integración se convierte en una obligación que pasa por la emancipación individual.

Como consecuencia de lo anterior se imponen dos concepciones de la integración: una integración completa para los que se invisibilizan, o una integración parcial para los que no se corresponden a la representación del ideario nacional del país de acogida, según Urteaga (2010).

Desde esta perspectiva cabría responder negativamente a la pregunta anteriormente formulada y concluir que parece que no hay respuesta satisfactoria a la pregunta de si todos los inmigrantes son susceptibles de ser integrados (Cachón, 2009), o expresado en términos de Urteaga (2010), dado el actual contexto social, institucional y político, no cabe esperar que los ciudadanos de reciente adopción encuentren vías para ser ciudadanos de pleno derecho y compartir la herencia y el patrimonio cultural del país de acogida. Pero podríamos añadir que incluso a través de la asimilación no se resuelve la ecuación de la integración.

Del estudio de la evolución de los modelos de integración en Europa podemos observar que persiste una confusión entre dos problemáticas: el de un proceso de integración económica, social y cultural y por otra parte el de la identificación nacional, especialmente en el espacio público (Urteaga, 2010). La primera problemática tiene que ver con la trayectoria migratoria, y la segunda con el proceso de diversificación multicultural de toda la sociedad. De ahí se podría deducir que las políticas de integración deberían dirigirse, más allá de buscar el éxito escolar, a la integración profesional de los inmigrantes y a fomentar su construcción como sujetos autores de sus propias vidas. Esto pasa por el reconocimiento de sus culturas, lenguas y costumbres, pero sobre todo de su estatus de persona que tiene dignidad y merece el mismo respeto que los demás (Urteaga, 2010).

Algunos estudios han permitido proceder al desplazamiento de la categoría de la integración a la ciudadanía. Lo veremos despacio en los próximos capítulos.

## **2.5. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES**

Desde el inicio del siglo XX y hasta los años 80, el concepto clásico de inteligencia propuesto por Alfred Binet comienza a ponerse en cuestión, y surgen propuestas de entenderla, centrada en los aspectos prácticos (Muñoz y Ayuso, 2014).

La constatación de que la teoría general de la inteligencia deja fuera otras inteligencias “talentos”, ha llevado a muchos investigadores a desarrollar nuevos conceptos. Pérez y Medrano (2013) reflejan las más importantes: La Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1998), por su parte Cattell (1967), Horn (1985) y Carrol (1993) desarrollan la llamada Teoría de los Tres Estratos<sup>27</sup> (también llamada Teoría de las Habilidades Cognitivas Cattell-Horn-Carroll, CHC), la Teoría de la Inteligencia Exitosa (*Successful Intelligence Theory, SIT*) desarrollada por Sternberg (1999), y la Teoría Verbal-Perceptual-Rotación de Imágenes desarrollada por Johnson y Bouchard (2005).<sup>28</sup> Todas ellas surgen de la consideración de que algunos aspectos de la inteligencia o talentos no son recogidos por los test, y en consecuencia conceptualizados, y la necesidad de construir un concepto más amplio.

Según Robert Sternberg (2010) el éxito en la vida depende de gran cantidad de habilidades no examinadas por los test convencionales de inteligencia, tanto las instrumentales como de adquisición de habilidades sociales y aprendizaje para la convivencia, y que sin embargo tienen gran relevancia pedagógica y constituyen uno de

---

<sup>27</sup> Las aptitudes medidas por este test son: velocidad de procesamiento, procesamiento visual, procesamiento auditivo, memoria, comprensión-conocimiento, razonamiento fluido, lectura-escritura y aptitud cuantitativa.

<sup>28</sup> Se puede encontrar un detalle de las teorías mencionadas en la revisión bibliográfica realizada por Edgardo Pérez y Leonardo Adrián Medrano (2013).



los principales retos de la educación en el siglo XXI (Cerrillo, 2002). Para nuestro trabajo, nos interesan especialmente los aspectos prácticos de estas.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples (IIMM) (Gardner, 1998) es la que ha gozado de una mayor acogida en el mundo educativo, en palabras de Richards y Rogers (2001) cuando nos referimos a las inteligencias múltiples, estamos hablando de “una filosofía educativa que centra su atención en el alumno o alumna, y que contempla varias dimensiones de la inteligencia que pueden ser trabajadas y desarrolladas en el aula (p.115). Por ello, nos basaremos principalmente en el modelo de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) como base del modelo pedagógico para la alfabetización de personas adultas en nuestro estudio.

Howard Gardner (1993) propuso en principio siete inteligencias: la inteligencia lingüística, inteligencia lógica y matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal y kinestética, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal<sup>29</sup>. Más adelante incluyó una más: la inteligencia naturalista (Carrillo y López, 2014), y finalmente la llamada inteligencia espiritual (Gardner, 2012). A partir del trabajo de Gardner, y según Richards y Rogers (2001), se han desarrollado otras teorías que recogen otros tipos de inteligencia como la inteligencia emocional, de Goleman (1995, 1999), la inteligencia mecánica y la inteligencia práctica, pero Gardner defiende sólo las ocho definidas por él, en tanto que solo ellas están avaladas por las pertinentes investigaciones (Carrillo y López, 2014).

Soldevila (2007) afirma que el trabajo mediante las inteligencias múltiples resulta muy eficaz para dar respuesta a la diversidad. El propio Gardner (1993) señala las virtudes del modelo de inteligencias múltiples para aquellas personas “procedentes de

---

<sup>29</sup> Podemos ver las áreas que recoge cada tipo de inteligencia en Gardner (1998) o también en Carrillo y López, (2014)

otras culturas que se pueden sentir menos marginados académicamente si el sistema les concede más libertad para desarrollar su aprendizaje de acuerdo a sus parámetros culturales” (p.218). Soldevila (2007) afirma que el modelo MI valora las competencias y capacidades por igual, no reduciéndose a las verbales, numéricas o espaciales, y añade que “favorece el aprendizaje significativo, funcional, vivencial y el autoaprendizaje” en educación de personas adultas (p.8).

A pesar de que la aplicación del modelo de IIMM a la lengua tiene detractores (Christison, 1998; Reid, 1998) cuyas críticas se centran en que no está basada en ninguna de las teorías lingüísticas existentes, otros como Richards y Rogers (2001) defienden que el modelo de Gardner (1998) sitúa el lenguaje como una facultad central, que permite abordarse de manera integrada con otras disciplinas como la música y actividad física, y enfoca su aprendizaje desde una perspectiva comunicativa.

Así mismo, Soldevila (2007) muestra cómo potenciar el desarrollo de la memoria en personas mayores desde el modelo de las IIMM. Y Gallego (2008) propone un modelo de evaluación y autoevaluación del profesorado y estudiantes en enseñanza de lengua extranjera (ELE). Carrillo y López, (2014) analizan las implicaciones de las inteligencias múltiples en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, y concluyen que la consideración de la persona desde la globalidad prima el enfoque comunicativo y la orienta hacia habilidades operativas y funcionales que suponen un acercamiento al éxito en el empeño de hacerla propia. Asimismo, otros autores sugieren enfoques y propuestas para abordar la adquisición de la competencia lingüística desde las diferentes inteligencias y talentos (Barrios, 2002)

Según la literatura científica revisada, la aplicación del Modelo de inteligencias múltiples al aprendizaje del español como segunda lengua para personas adultas conllevaría el desarrollo de una metodología orientada a las diferentes capacidades e “inteligencias”. El material de aprendizaje proviene del mundo real

(Carrillo y López, 2014) y el profesorado debe concebir la enseñanza como un proceso en que el estudiante desarrolla las ocho inteligencias descritas por Gardner a partir de actividades multi-sensoriales. El profesor se convierte en aprendiz, en tanto que “no hay un programa de estudios específico desarrollado<sup>30</sup> a partir de la teoría de Gardner” (Carrillo y López, 2014; p.82); éste deberá convertirse en “inventor y diseñador del currículo, de unidades, buscador e inventor de actividades” (p.84).

## **2.6. ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS**

El profesor de lengua para inmigrantes debe partir del conocimiento de los alumnos, tanto en cuanto a sus aspectos culturales (Esteban-Guitart, Oller y Vila, 2012), como las estructuras gramaticales de su lengua materna. Esto es de especial importancia para los adultos, en tanto que tienen interiorizada las estructuras lingüísticas de su idioma materno (El-Madkouri, 1995).

Entre los condicionantes lingüísticos se encuentra la heterogeneidad, que varía entre personas no alfabetizadas y por tanto sin estudios<sup>31</sup>, hasta licenciados universitarios e ingenieros que se han visto obligados a buscar en España su forma de vida.

Por otro lado, la lengua materna del inmigrante marroquí impone en el aprendizaje de la lengua española sus propios condicionantes fonológicos, fonéticos y sintácticos; para los árabo-hablantes<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> A pesar de ello Lazear (2003) desarrolla una secuencia básica de actividades, y Nicholson-Nelson (1998) elabora una propuesta para el aula a través de una lista de tipos de proyectos. También podemos consultar el listado de actividades, según el tipo de inteligencia propuesto, para educación infantil y primaria (Christison, 1997).

<sup>31</sup> No olvidemos que gran parte de los inmigrantes marroquíes son iletrados, no han ido a la escuela y su idioma de origen es el árabe (dariya) o el amazight, y no pueden escribirse, por lo que el primer contacto con la grafía escrita sería la alfabetización en el momento de aprender el español (Moscoso, 2011).

<sup>32</sup> Dariya y amazight.

condicionantes de tipo sintético, y para los hablantes de bereber, condicionantes de tipo analítico (El-Madkouri, 1995).

A pesar de todos los condicionantes lingüísticos apuntados, y que podemos ver en El-Madkouri (1995), el inmigrante, que muchas veces es analfabeto, que tal como este mismo autor dice: “no concibe la lengua como una teoría, sino como una práctica” (p.360), por lo que la orientación lingüística metodológica más utilizada entre los profesores que imparten la enseñanza del español a inmigrantes es el enfoque comunicativo, orientado a la comprensión de los contextos lingüísticos y culturales.

La lengua es un instrumento que posibilita la interacción social, pero no garantiza la integración social (Lapresta, 2006). Según Carbonell (2004), antes al contrario, el aprendizaje y competencia en la lengua de la escuela es el resultado de la integración. Y esto se consigue, en opinión de Lapresta, desarrollando una identidad potencialmente integradora que posibilite que toda persona se sienta incluida más allá de su cultura, y dotando de apoyo específico a los extranjeros en el sistema educativo.

Etxeberría y Elosegui (2010) destacan las dificultades que los escolares inmigrantes encuentran en la escuela, especialmente en el aprendizaje de la lengua. Muchos de ellos por causas organizativas ajenas a las aptitudes y actitudes para el aprendizaje de los alumnos.

Algunos autores señalan la importancia de conocer cuál es la herencia fonética y fonológica de los marroquíes que estudian español. Mientras algunos se centran en las diferencias entre el español y el árabe clásico (fusha), otros como El Madkouri (2003) subrayan que esta relación debe establecerse no con el árabe clásico, sino con la lengua materna de los marroquíes, que es el dialecto marroquí (dariya) o bien alguno de los tres tipos de amazight, que aunque comparten características similares no son coincidentes, hasta el punto de que son ininteligibles entre sí.

En ocasiones la escuela califica algunas de estas dificultades de los alumnos marroquíes para aprender español como “culturales”, y

naturalmente así se entiende también en los adultos. Pero esta percepción es errónea según El-Madkouri (2003), se trata de factores lingüísticos asociados a la herencia lingüística proveniente de la lengua materna, que no es suficientemente estudiada ni convenientemente aplicada en la enseñanza de la lengua.

## **2.7. CONDICIONANTES EXTRALINGÜÍSTICOS DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA**

Para el inmigrante marroquí “la aceptación o el rechazo de la posibilidad de aprender la lengua española depende del conjunto de las circunstancias, estados vivenciales y administrativos del inmigrante” (El-Madkouri, 1995, p. 11), y este es proporcional al grado de estabilidad laboral y documental del inmigrante. A pesar de ello, el grado de interés de los inmigrantes marroquíes por la cultura española es considerablemente alto (García Parejo, 2014).

Según El-Madkouri (1995), lo que empuja al inmigrante a aprender el idioma es el tipo de trabajo; un comercial, o algún profesional que trabaje por cuenta propia pondrá mayor interés. Manifiestan cierto rechazo cuando quien organiza es una iglesia, incluso también mezquita o alguna asociación de inmigrantes, incluso aunque se trate de una asociación de marroquíes.

Este rechazo, que cuando existe es radical, es una cuestión sentimental, afirma el autor:

un inmigrante desengañado al descubrir que España no es lo que ha soñado está mucho menos interesado en la adquisición del idioma, [...] se sienten atrapados entre la imposibilidad de conjugar lo que se han prometido a sí mismos y la realidad de su vida en España. (El-Madkouri, 1995, p. 356)

En definitiva, toda una serie de factores condicionan el interés del inmigrante por la lengua española y determinan la aceptación de ésta como vehículo de comunicación (El-Madkouri, 1995).

Los resultados de los trabajos desarrollados por Cummins (2009) en el aprendizaje de la lengua como L2, apuestan por retomar

desde la práctica educativa la totalidad de las identidades de los estudiantes. Por un lado, la importancia de retomar las habilidades lingüísticas y el conocimiento cultural asociado a la lengua materna para facilitar la implicación y el éxito académico. Y por otro lado, como afirman (Esteban-Guitart, Oller y Vila, 2012), que “las personas que están en proceso de adquirir una segunda lengua se implican académicamente en la medida que la instrucción afirma sus identidades, utilizándolas como herramienta para el aprendizaje” (p.32).

### **CAPÍTULO 3.**

## **ASPECTOS SOCIALES, EDUCATIVOS Y CULTURALES DE LA INMIGRACIÓN MARROQUÍ EN ESPAÑA**

---

El presente estudio se centra en la inmigración marroquí, por ello para desarrollar esta parte del marco teórico comenzaremos por el inicio del proceso migratorio, situándolo en un primer momento a partir de las características y la herencia socio cultural que conforman el perfil del inmigrante marroquí en España, para continuar después con las causas que están en el origen de la decisión de emigrar y el estudio posterior de los aspectos condicionantes relacionados con la sociedad de acogida y la configuración de la ciudadanía como referente conceptual de la convivencia en la sociedad de destino.

### **3.1. IDENTIDADES EN TRANSICIÓN**

Para el estudio de la herencia social y cultural comenzaremos con lo que para Mezzadra (2005) constituye uno de los problemas fundamentales de las migraciones: el proceso de producción, reproducción y transformación de la “identidad” de los migrantes. Asumir este carácter dinámico supone situar la identidad como uno de los ejes del proceso, y analizar sus factores condicionantes a lo largo del mismo.

Por otro lado, desde el comienzo de la tercera fase migratoria que se inició en España junto con los primeros años de siglo, la inmigración marroquí ha ocupado un lugar privilegiado (Urteaga, 2010), tanto por razones cuantitativas, como por sus características específicas. Nos centraremos en ella como población objetivo de nuestro estudio y abordaremos un análisis en sentido cronológico atendiendo al proceso migratorio, así como al proceso de reconstrucción de las identidades.

Comenzamos por conocer algunos datos sobre la sociedad de origen que nos situarán en un buen punto de partida para entender del fenómeno migratorio en destino. De los 32,360 millones de habitantes que según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP, 2012) componen la población de Marruecos,<sup>33</sup> se estima que el 9,3% de la población emigra a otros países. Mientras que los inmigrantes en Marruecos representan solamente un 0,2% de la población en 2010 (Organización Internacional para las Migraciones, 2011). Un saldo migratorio negativo que tiene a Europa como principal destino (Lacomba, 2004), y que en conjunto, la diáspora marroquí devuelve remesas hacia Marruecos que representan el 8% del PIB del país (IOM, 2013).

---

<sup>33</sup> Los datos demográficos sobre Marruecos son estimaciones hechas por organizaciones internacionales, ya que el último censo de población fue realizado en el año 2004.



El Índice de Desarrollo Humano<sup>34</sup> (IDH) de Marruecos es el 0,617 para 2013, y se sitúa en el puesto 129 de un total de 187; un puesto comparativamente bajo, a pesar de su moderada progresión respecto de años anteriores (UNPD, 2014).

A pesar de que es difícil separar los diferentes aspectos de la vida social, y más en una sociedad como Marruecos, en que las identidades en la vida pública están conformadas como influencia de muchos factores creando identidades inter-influenciadas, y donde la religión toma un papel esencial, a continuación mostramos por partes los aspectos de la herencia cultural que poseen los inmigrantes magrebíes. Al mismo tiempo se incluyen también en cada apartado los factores que hacen de puente, en la transición de cada uno de ellos con la sociedad de acogida, recogiendo así lo que la literatura académica aporta a la transición identitaria de los migrantes en el proceso de readaptación a la nueva realidad.

### **3.1.1. Aspectos históricos y socio-políticos**

En la actualidad el Reino de Marruecos es una Monarquía constitucional democrática, parlamentaria y social, caracterizada por una estabilidad política y económica superior a la de los países de su entorno (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2015).

A partir de las movilizaciones iniciadas en Túnez en diciembre de 2010 y de la llamada primavera árabe (Moreno, 2011; Parejo y Feliu, 2013; Terrón, 2012), la súbita oleada de propuestas contra el autoritarismo del mundo árabe tuvo, en el caso de Marruecos, una respuesta inmediata por parte de Mohamed VI. Una reforma constitucional que tenía por objeto aumentar los poderes del jefe de gobierno, consagrar la separación de poderes y la independencia de la justicia (Observatorio Político y Electoral del Mundo Árabe y Musulmán, 2016).

---

<sup>34</sup> El IDH es un indicador del desarrollo humano elaborado por Naciones Unidas para medir el progreso de un país. Analiza la salud, la educación y los ingresos.

Estas protestas, junto con las reivindicaciones de los sectores urbanos avanzados, que aspiran a que se instaure en Marruecos una verdadera democracia en torno a la figura del Rey (Bofill, 2011), influyeron decisivamente en la promulgación de la Constitución, aprobada mediante referéndum en 2011. Las primeras elecciones generales bajo el nuevo texto, celebradas el 25 de noviembre de 2011, supusieron un importante avance hacia la monarquía parlamentaria, en tanto que establecía un ambicioso, aunque de limitado alcance (Parejo y Feliu, 2013), catálogo de derechos y libertades fundamentales, reforzando la posición del Gobierno y su Presidente, y también impulsó un plan de reformas de importante calado en ámbitos como la vida política, económica, social y cultural. El Rey, no obstante, sigue siendo el emir de los creyentes<sup>35</sup>, aunque ha perdido el carácter sagrado que le confería la anterior constitución (Bofill, 2011).

Los comicios de 2011 situaron al Partido Justicia y Desarrollo (PJD) en el poder, un partido islamista moderado liderado por Abdelillah Benkirane como Jefe del Gobierno, y que encabeza una coalición formada por el Movimiento Popular (movimiento bereber de centro derecha), los ex comunistas del PPS (*Parti du Progrès et du Socialisme*) y el RNI (*Rassemblement National des Indépendants*), partido de derecha moderada (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2015).

La abstención ha sido un problema estructural en Marruecos, que llegó a su punto más alto en las elecciones de 2007 con un 63% (López García, 2008). Concretamente en la provincia de Alhucemas, tradicional punto de origen de buena parte de la emigración hacia España<sup>36</sup>, la tasa de participación fue tan solo de 26,81% (abstención de 73,19%) diez puntos más que los datos

---

<sup>35</sup> “Emir Al Mum’inim.

<sup>36</sup> Así como a Holanda, Francia y Bélgica.

oficiales (Suarez, 2008) <sup>37</sup> . Entre los condicionantes de esta abstención pueden encontrarse, como señala esta autora, la percepción de la población de que los representantes eran de la élite intelectual y económica, la infrarrepresentación de agricultores y población general, la falta de garantías de que el parlamento no tuviera las manos atadas y la influencia del voto tribal. Suarez (2008) expresa que la sensación generalizada era que se trataba de un “teatro que se representa cada cinco años” (p. 6).

El sistema de partidos marroquí se encuentra especialmente segmentado (Suárez, 2008; Szmolka, 2009) y la principal consecuencia de ello es la dificultad para que emerja una fuerza política capaz de propiciar cambios, y en consecuencia, de “disputar el papel central que el Rey posee en Marruecos” (Szmolka, 2009, p.43), además de que conlleva el debilitamiento de las instituciones parlamentaria y gubernamental, así como la desorientación e insatisfacción del electorado.

En cuanto al ámbito político en el contexto español, aunque la participación electoral no cubre por sí sola la aspiración de la integración política, es evidente que participación y representación constituyen el ideal democrático (Durán Muñoz, 2015). En este sentido, valoraremos por separado el análisis del voto de las formas de participación no electoral (Morales, Anduiza, Rodríguez y San Martín, 2010).

En España, los extranjeros que proceden de fuera de la UE no estaban autorizados a votar ni a presentarse como candidatos<sup>38</sup>, por lo que el único modo de participar es adquiriendo la ciudadanía (Morales et al., 2010). Fueron las elecciones municipales de 2011 las primeras en que pudieron participar inmigrantes extracomunitarios (Durán Muñoz, 2015).

---

<sup>37</sup> La investigación de esta autora, es ampliación de un informe sobre la campaña electoral en la circunscripción de Alhucemas desarrollada por el Observatorio electoral del Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos de la Universidad Autónoma de Madrid.

<sup>38</sup> Con excepción de Noruega.

En general, los inmigrantes naturalizados participan electoralmente en menor medida que sus conciudadanos autóctonos (Messina, 2007). González-Ferrer (2011) fija este índice en un 15% menos y Durán Muñoz (2015), en su estudio sobre la participación en las elecciones municipales en España en 2011, detecta que se produce un lento incremento en la participación electoral con el paso del tiempo. Los comunitarios se inscribieron en el censo electoral para poder ejercer el derecho de sufragio, en mayor medida que los extracomunitarios. Otros factores que influyen en la movilización electoral son, según Durán Muñoz (2015), el tamaño del municipio, y proporcionalmente mayor según sea de numerosa la propia población inmigrante en el municipio en que residen, y en este caso tiende a disminuir los ya altos índices de abstención. Morales y colaboradores (2010) señalan cómo la participación política de los inmigrantes (nacionalizados) difiere ampliamente según los enfoques políticos locales de integración de los inmigrantes. En su estudio comparativo entre las ciudades de Madrid y Barcelona, detectaron que mientras Madrid parece canalizar la participación de los inmigrantes a través de la senda electoral, Barcelona facilita formas no electorales de participación política. Este es el caso de los marroquíes que se movilizan en mayor grado en Madrid que en Barcelona, mientras que en esta ciudad se implican significativamente más en la participación no electoral: afiliación o participación en un partido político, colaborar con una plataforma de acción ciudadana, participación en manifestaciones autorizadas, ejercer el derecho a huelga, donar dinero a un grupo u organización política, etc. (Morales et al., 2010).

Hay que decir asimismo, que los marroquíes no son el colectivo con mayor nivel de abstención e inhibición en la participación política, sino los de incorporación más reciente –los ecuatorianos–, lo cual apunta en la dirección de que las pautas de participación, aunque lentamente (Durán Muñoz, 2015), ascienden a medida que pasa el tiempo.

Morales y colaboradores (2010), al afirmar que las “diferencias en la orientación política parecen estar produciendo resultados diferentes en términos de pautas de incorporación política de los inmigrantes en cada ciudad” (p.553) señalan la importancia de las políticas de integración en la inclusión democrática y la normalización de la población extranjera.

En cuanto al contenido del voto, no hay prueba alguna de que la ampliación del derecho al sufragio vaya a beneficiar en mayor medida a un partido u a otro, según Morales et al. (2010). En las elecciones municipales de 2011 son pocos los municipios en que la población inmigrante pudo haber tenido presencia suficiente como para influir en los resultados<sup>39</sup> (Durán Muñoz, 2015).

Sin embargo, los partidos políticos serán capaces de moldear sus lealtades según el tipo de políticas que desarrollen, de hecho, afirma Morales y colaboradores (2010) “Las políticas que decidan poner en práctica los gobiernos locales respecto a la integración de los inmigrantes tendrán probablemente, en este aspecto, un relevante impacto en la formación de estas lealtades partidistas en el futuro” (p.554).

### **3.1.2. Aspectos religiosos y culturales**

La religión –el Islam– constituye un eje sobre el que se articulan gran parte de la vida política, cultural, social y familiar de los marroquíes, y su ley, la Sharia, es una pieza clave de las sociedades musulmanas (Cobano-Delgado, 2008).

El Islam, sin embargo, no conforma un grupo creyente completamente homogéneo. Tras la muerte de Mahoma, su primo y yerno Alí se autoproclamó califa, dando origen a la escisión entre las dos grandes ramas: la sunita y la chiita. Los chiitas (o chiíes) no reconocieron a Alí como sucesor, y componen el grupo más ortodoxo y más numeroso. Del grupo de los suníes (o suníes)

---

<sup>39</sup> Sólo una excepción citada por Durán Muñoz, fue el caso de Benitachell, donde el Partido Independiente Democrático de Benitachell obtuvo un edil de los 11 aparentemente extranjeros, de una lista de 13 candidatos.

aparecieron varias ramas y corrientes jurídicas islámicas: Hannafi, Maliki, Shafi'i y Hanbali. En el caso de Marruecos, la escuela dominante es la Maliki, cuyas reglas son el origen del Código de Estatuto Personal, también llamado Código de Familia.

En 2003 el estatuto personal de la mujer –comúnmente llamada Mudawana– es derogado, y el Código de Familia CFM, es reformado en aspectos clave (Terrón, 2012). Tal como señala Amina Bouayach <sup>40</sup> (2003), el CFM introdujo la responsabilidad compartida entre los esposos en el matrimonio, la disolución del matrimonio que puede proceder tanto del hombre como de la mujer, el derecho de la mujer a la custodia de los hijos, el derecho de la mujer a establecer condiciones que prevengan la poligamia, así como cambios referidos, tanto a alcanzar la igualdad en la custodia y las herencias, como en el reconocimiento del papel de la mujer en el ámbito del derecho.

La Mudawana es, según Cobano-Delgado (2008), “uno de los primeros marcos legales que tratan de equilibrar el papel de la mujer respecto al hombre” (p.416), en un intento de acercarse al derecho occidental pero manteniendo el espíritu de sus raíces y valores religiosos y culturales. “Por primera vez se habla de derechos humanos y el derecho del individuo en el marco familiar” (Cobano-Delgado, 2008, p.422).

Sin embargo, aunque el CFM haya modificado algunos preceptos esenciales (Terrón, 2012), en lo que se refiere a la posición de las mujeres, todavía existen preceptos que vulneran la equiparación entre los géneros, en particular la disolución del matrimonio y la poligamia (Fernández Castaño y González Santos, 2015).

El choque o “conflicto de civilizaciones” entre la cultura occidental y la del Islam se manifiesta de manera particular en el ámbito del derecho, en concreto en el Derecho de Familia (Fernández Castaño y González Santos, 2015). Aura Tazón (2008) señala los conflictos

---

<sup>40</sup> Amina Bouayach es responsable del departamento de la Mujer en la Organización Marroquí de los Derechos del Hombre.

que generan, en las sociedades de destino, las visiones que sobre el matrimonio tienen ambas tradiciones. La familia es la unidad básica de toda sociedad, y dentro de ella, el matrimonio. A pesar de los cambios que el nuevo código de familia marroquí ha introducido, permanece vigente la desigualdad de trato, y Tazón (2008) se plantea la duda de “hasta qué punto es admisible alegar ante nuestros tribunales un ordenamiento jurídico que incorpora un libro religioso como norma vinculante” (p.49).

En una investigación realizada por Cobano-Delgado (2010) en la región del interior de Marruecos, se pone de relieve la influencia que el nivel de estudios ejerce sobre las costumbres y hábitos de la elección de la pareja y el matrimonio. Es decir, algunas prácticas como son la existencia de parentesco previo al elegir la pareja, la aceptación de la poligamia, o la implicación de la familia en las celebraciones en torno al noviazgo son aceptadas y comunes entre las personas con bajo nivel educativo, mientras que son inaceptables para personas con un nivel medio y alto de estudios.

Amina Bouayach (2003) se pregunta si el nuevo código de familia tendrá un impacto sobre la reforma del sistema marroquí, pero nosotros nos preguntamos en qué medida la reforma del nuevo código influye en la sociedad marroquí inmigrada en la sociedad de destino.

Félix Fernández Castaño y M<sup>a</sup> Teresa González Santos (2015), por su parte, estudiaron el impacto que el reconocimiento del Código de Familia Marroquí ejerce sobre mujeres marroquíes migrantes, en la Unión Europea. Francia en particular firmó con Marruecos acuerdos bilaterales en virtud de los cuales asumen los estatutos jurídicos del *Código de Familia Marroquí* (CFM). Algunos de los elementos incluidos en este, según diversos autores (Cobano-Delgado, 2008; Fernández Castaño y González Santos, 2015), como son la disolución del matrimonio islámico y la aceptación de la poligamia ponen a prueba el marco jurídico en la sociedad de destino, y además, y lo que en nuestra opinión es aún peor, producen “un enclaustramiento jurídico de las mujeres marroquíes

inmigrantes, en la aplicación simultánea de la ley marroquí y de la ley francesa, dando lugar a situaciones de doble violencia y de dependencia” (Fernández Castaño y González Santos, 2015, p.168) y añaden que “la desigualdad de los cónyuges se mantiene y las mujeres inmigrantes son discriminadas tanto en el interior de la pareja como por la sociedad en la que se insertan (p.166).

Algunas autoras como Romina Forti (2012), Asma Lamrabet (2014) o Fatima Mernissi, (2001) realizan una dura crítica al papel asignado a la mujer como principal símbolo de opresión que justifica el ataque al Islam. Afirman que se trata de una cuestión de género que acaba por invisibilizar la responsabilidad del machismo estructural e histórico y el papel de la política en su gestión, y en particular, reclaman dejar oír su voz, en una visión femenina y feminista sobre esos símbolos y sus significados que supuestamente las representan (Forti, 2012; Lamrabet, 2014; Mernissi, 2001).<sup>41</sup>

### **3.1.3. Representación social del cuerpo en el escenario simbólico**

Según Asma Lamrabet (2014), del Instituto Rábíta al Muhammadia des Oulémas du Maroc “El Corán no impone ninguna codificación o legislación acerca de la necesidad de un *uniforme religioso* [...] estrictamente islámico (libas sachar’ii) como se afirma en el discurso tradicionalista” (Lamrabet, 2014, p.42), se trata más bien de una ética de decencia, de respeto, moderación y sobriedad en el vestir, dirigido tanto a hombres como mujeres.

Sin embargo, la vestimenta y algunas características de la imagen corporal de los hombres y mujeres magrebíes poseen una alta

---

<sup>41</sup> A nivel internacional la igualdad de derechos entre hombre y mujer quedó reconocida en el artículo 16 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Una declaración que aunque Marruecos accede como Estado parte el 22 de junio de 1993, mantiene reservas frente a la igualdad entre hombres y mujeres para contraer y disolver el matrimonio, debido a que es contrario a la Sharía o Ley Islámica. No se trata de una disposición legal sino de un mandato divino (Cobano-Delgado, 2008).



carga simbólica tanto en la sociedad de origen como en la sociedad de destino. En concreto, la utilización de casquetes en la cabeza, diversos tipos de barba y bigote, y el uso de chilaba “gellaba” en los hombres, junto con algún tipo de velo (hiyad) en las mujeres son interpretados como una señal de fidelidad al Islam, que homogeniza (Aixelá, 2012) anulando las características personales, acentuando la “otredad del Islam” (p.20) y agudizando así las distancias culturales en y con la sociedad de destino.

El fenómeno de la vinculación entre la identidad cultural y la imagen corporal no es nueva, tiene raíces en la historia. Chebel (2004) afirma que en la época colonial y postcolonial, los marroquíes necesitaban distinguirse de los colonizadores, utilizando el cuerpo como metáfora de las diferencias. Y en este sentido Aixelá (2012) plantea que en la Europa actual se está repitiendo este proceso: en situación migratoria la vestimenta consolida y promueve la identidad árabe, como lo demuestra la gran cantidad de musulmanes que se han comenzado a velar en los últimos años en Francia, España y otros países de Europa como respuesta a la persecución y demonización de que está siendo objeto el Islam. Aunque los hombres también se han sumado a este proceso, siguiendo con Aixelá, (2012) “son las mujeres quienes continúan hoy simbolizando la autenticidad islámica” (p.26), [...] la vestimenta femenina “simboliza la frontera social y religiosa del encuentro con personas de otras culturas” (p.23).

Pero además de las raíces sociales y culturales y más allá de la afirmación religiosa (Fierro y García, 2008), el velo tiene otras funciones como son la expresión de una moda del público joven femenino (Lewis, 2007) elegido principalmente por el público joven (Bourquia, 2000), así como delimitar y privatizar segmentos de espacio público (Terrón, 2012)<sup>42</sup>, a las que no tendrían acceso<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Terrón (2012) señala otras muchas funciones del velo en su artículo, como son, además de como opción religiosa y elemento embellecedor, seducción, por

(Aixelá, 2010; Martín, 2006), o en palabras de Pàmies (2011), -el velo puede- “ofrecerle cierto grado de autonomía funcional en tanto que afirma su posición en la esfera pública” (p.164).

Según Lamrebet (2014) en la actualidad el velo es utilizado como símbolo de dos interpretaciones contradictorias. El primero, defendido por los ulemas sunníes y chiítas, como afirmación de protección, y que tiene la función de que la mujer pueda participar en la sociedad. Y el segundo, defendido por la militancia política del Islam y una buena parte de intelectuales que ha pasado de interpretar el velo como un símbolo de tradicionalismo y retraso, a un “símbolo de protesta política y emblema de una nueva identidad” (Lamrebet, 2014, p.43).

Pero esta presentación puede dificultar su integración, provocando exclusión y despertar recelos y rechazo. Aixelà (2001) afirma que el vestido que utilizan estas mujeres “no sólo sorprende, sino molesta, cuando no ofende” (p.62).

¿Por qué entonces este intento de afirmar su “otredad”, dificultando así su propia integración?

El uso de la vestimenta como símbolo de la identidad musulmana otorga un sentido de pertenencia que se convierte en elemento clave de afirmación identitaria (Aixela, 2012). Lo cual nos lleva al papel real y potencial de la identidad. A pesar de que el uso de estas prendas proviene de, y va más allá, del valor simbólico en la sociedad receptora, cabe preguntarse cuál es el tipo de integración colectiva que está promocionando.

---

comodidad, como actitud de rechazo a la modernidad impuesta por occidente, como reafirmación del estatus mujer-individuo asumiendo una modernidad que va en contra de las tradiciones, y el velo transgresor, permitiéndoles tener mayor libertad en el ámbito laboral o espacio público conservando las formas tradicionales.

<sup>43</sup> En el colectivo marroquí el espacio público es masculino, mientras que el privado es femenino. Si la mujer traspasa esta frontera debe ir provista de velo, como símbolo que privatiza el espacio femenino en un contexto masculino.

Así mismo, tal como apunta Aixela (2012), la posible presencia de intereses políticos del gobierno marroquí por asegurar el sentimiento de identidad marroquí a pesar de haber migrado a países europeos, ha sido recogido en diversas publicaciones (Aixela, 2012)<sup>44</sup>

La presentación social del cuerpo en la sociedad de destino agudiza las dificultades de integración y provoca un reforzamiento del compromiso con su pasado cultural. Esto es así en parte por su herencia cultural y en parte como respuesta al rechazo hacia lo musulmán, presente en la sociedad de destino. El simple hecho de vestir es “la mejor propaganda de cómo integrarse<sup>45</sup> en la sociedad de destino” (Aixela, 2012, p. 31)

Por otro lado Lamrebet (2014) reclama la libertad de usar el vestido únicamente como reflejo individual de la forma en que cada mujer quiera vivir su fe musulmana, no de “víctimas antropológicas de los estudios e investigaciones feministas internacionales” (p.46). Olvidadas del marco simbólico en que los diferentes intereses han envuelto el uso de la vestimenta femenina, la autora reclama “ser libres para elegir lo que queramos ser, con nuestras fuerzas, pero también con nuestras debilidades, vulnerabilidades...” (Lamrebet, 2014, p. 46). Esta autora recoge el malestar de una buena parte del movimiento feminista marroquí que reclaman la recuperación de su capacidad para decidir sobre sus cuerpos. Mohja Kahf lo expresa así: “My body is not your battleground, my hair is neither sacred nor cheap, neither the cause of your disarray nor the path

---

<sup>44</sup> Esta autora cita un artículo de *El País*, del 2 de agosto de 2011 titulado “Marruecos utiliza la religión para controlar a sus inmigrantes en España. En este artículo cita un informe del Centro Nacional de Inteligencia (CNI) que refleja los intereses de Rabat “tiene como objetivos prioritarios el control de sus colonias para detectar movimientos opositores al régimen y evitar la aparición de corrientes islamistas ajenas a la dominante”. Una estrategia “diseñada y desarrollada por el régimen [...] para extender su influencia e incrementar el control sobre las colonias marroquíes utilizando la excusa de la religión”. El artículo se puede encontrar en [http://elpais.com/diario/2011/08/02/espana/1312236001\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/08/02/espana/1312236001_850215.html).

<sup>45</sup> Un concepto que choca frontalmente con la idea de la integración como invisibilización señalada por Baumann (1999).

to your liberation...” (Mi cuerpo no es su campo de batalla, mi cabello es ni sagrado ni barato, ni la causa de su desorden ni la ruta de su liberación...) <sup>46</sup> (Kahf, 2016).

El significado del velo para las propias protagonistas dista mucho de la imagen estereotipada con que se las representa. Expresan que las identidades alterizantes que les adjudica y potencian los medios de comunicación no concuerdan con su experiencia personal. En un estudio desarrollado en el grupo “Multiculturalisme i Gènere” de la Universitat de Barcelona, un grupo de mediadoras culturales de origen marroquí se lamentan de que la representación que los medios hacen de quienes llevan velo es oscura, atrasada y empobrecida. “A veces en los semáforos veo gente diciendo: qué hace esa mora con pañuelo conduciendo, ¿Qué hace esa mora en un coche?” (García et al., 2012, p.294) afirma una de las encuestadas, y es vivido, según las autoras, como “un atentado a su libertad individual” (p.293). Muchas mujeres reaccionan buscando el contraste: lejos de demandar el reconocimiento del papel de sumisión que se les atribuye las mujeres musulmanas reivindican el derecho a llevar *hiyad* en el espacio público “desligándolo de cualquier connotación de domesticidad y sumisión femenina ni de exhibición de un Islam mal interpretado y rechazado” (García et al., 2012; p.295).

### **3.1.4. Aspectos socio-lingüísticos**

La sociedad marroquí se distingue por su heterogeneidad étnica y lingüística (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2013), este carácter plurinacional se reconoce por primera vez en la reforma constitucional del 1 de julio de 2011 (Parejo y Feliú, 2013). Según el Directorio Internacional de Minorías Étnicas (*Directory of Minorities and Indigenous Peoples*), en Marruecos residen entre 13,3 y 20 millones de bereberes (*amazight*); 90.000 *saharawis* cuya

---

<sup>46</sup> Puede leerse el poema completo de Mohja Kahf en la página referida del movimiento Sisters in Islam (Kahf, 2016).

lengua es el *hasaní* y 4.000 judíos (Minority Rights Group International, 2015).

Esta heterogeneidad se refleja en el complejo mosaico lingüístico del país, en el que además de las lenguas oficiales árabe y *amazigh*, cohabitan el francés y el español por razones históricas, así como el inglés incorporándose por efecto de la mundialización (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2013).

El árabe. Se divide en dos vertientes: el árabe clásico o estándar y el árabe marroquí (El-Madkouri, 2007). El primero es la lengua oficial reconocida en la constitución, considerado el árabe puro (*fusha*), utilizado en política, literatura y en la religión, pues es la lengua en que fue revelado el Corán, y es, de hecho, la lengua en la que se escriben los documentos oficiales, administración, literatura, mundo académico, etc. El árabe marroquí (*dariya*) es un dialecto procedente del árabe clásico, utilizado solo en Marruecos y que se limita a su uso oral. Es la lengua materna del 60% de los marroquíes (Moscoso, 2011), y está ausente en la planificación educativa. El árabe marroquí se divide en varias hablas según la localización geográfica: el habla urbana –*Arubi*– utilizada en las ciudades (Rabat, Fez, Salé, Mequinez); el habla montañosa –*Djebli*– utilizada en el noroeste del país; el habla *Bedui*, menor en importancia y perteneciente a la zona desértica cercana a Argelia, y el habla *hasaní*, utilizada en el Sahara, a pesar de lo cual, destacan por su uniformidad (El-Madkouri, 2003; Moscoso, 2011).

El *amazight* es la lengua hablada por la población bereber, tanto en Marruecos como en otros países del norte de Africa (Argelia, Túnez), y la grafía elegida para escribirla es el *tifinagh*. En Marruecos existen tres variedades del *amazight*: el *tamazight*, hablado en las montañas del Atlas Medio y parte del Gran Atlas; el rifeño o *tarafit*, que se habla en las montañas del Rif en el norte del país, y el *tachelhit*, que se habla en las zonas del Gran Atlas y en las montañas del sur.

El francés no tiene ningún estatus oficial, pero es frecuente su uso en el mundo empresarial, académico, administrativo y diplomático, así como en algunos medios de comunicación y en la literatura. La razón de ello es su pasado colonial, así como las intensas relaciones económicas y políticas con Francia<sup>47</sup> (Llorent, 2011). Así mismo, el español, a pesar de no tener tampoco ningún carácter oficial, es utilizado en el norte (Llorent, 2011). Según Moustaoui (2009) la identidad lingüística marroquí es *amazigue*, arabo-musulmana, francófona y mediterránea. La lengua materna del 60% de la población marroquí es el árabe marroquí, y no el árabe clásico, mientras que el otro 40% habla alguna de las tres variantes del amazigue (Moscoso, 2011).<sup>48</sup>

Diversos autores reclaman el reconocimiento de la lengua materna de los marroquíes como la lengua oficial (Moscoso, 2011; Mostaoui, 2009). Algunos autores afirman que el dariya [o dialecto marroquí] es la lengua común de los marroquíes, de hecho, el árabe culto es visto en Marruecos según Durán (2004), como una lengua extraña, en relación con otros países como Túnez, Libia y los orientales, en los que este sentimiento no se produce, o lo hace en menor medida.

Tras la invasión árabe del norte de África, la cultura árabe ha sido vista como lengua de unidad, a pesar de que el árabe clásico no es la lengua materna de ningún marroquí. Las políticas de arabización de Hassan II<sup>49</sup> generaron una situación lingüística de tensión en que la comunidad amazigófona fue minimizada y excluida (Moustaoui, 2009). El conflicto lingüístico y por tanto

---

<sup>47</sup> Francia es, junto con España, el principal socio económico de Marruecos. Oficina Económica y Comercial de España en Marruecos (ICEX, 2010).

<sup>48</sup> Que ninguna persona hable el árabe como lengua materna no es exclusivo de Marruecos. De hecho, en palabras de Mohamed El-Madkouri: “Para hablar esta lengua, [el árabe] es preciso estudiarla. Un español hablará español por nacimiento; un árabe, con independencia de su nacionalidad, no habla árabe clásico como consecuencia de haber nacido en un país árabe. [...] no se usa en ninguna cafetería, calle o mercado del mundo árabe. Es una lengua formal” (El-Madkouri, 2007, p.7).

<sup>49</sup> Hassan II llevó a cabo una estrategia de exclusión de la presencia de otras culturas, como la *amaziga* (Moustaoui, 2009; p.90).

identitario planteado, acompañado de una política lingüística excluyente, fue el origen de una contestación social cuya respuesta fue el nacimiento del Movimiento Cultural Amazigue y su discurso, y su objetivo es promover otro orden social que ponga en valor la identidad lingüística, étnica y cultural Amazigue. También se produce esta minusvaloración en el marroquí hablado. Moustaoui (2009) descubrió que las estrategias de exclusión de la lengua e identidad amaziga, han sido una constante en la historia reciente de Marruecos, y como el reconocimiento de una lengua está ligado al reconocimiento de la identidad, ha sido excluida y negada sistemáticamente la identidad amaziga.

Diversos autores plantean la necesidad de tener en cuenta la lengua materna en la enseñanza (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005; Moscoso, 2011; Moussaoui, 2010) tal como recomienda la UNESCO. Esta necesidad está referida al *dariya* y al *amazight*, como lenguas de origen, sin embargo esta situación tiene implicaciones educativas en contextos migratorios, como veremos.

La lengua materna de los inmigrantes marroquíes residentes en España es, por tanto, el dialecto marroquí hablado –*dariya*–, así como el *amazight*. La lengua árabe es adquirida en la escuela, pero una parte importante de la población no ha sido alfabetizada, y por ello, a efectos de nuestro estudio tomaremos en cuenta la diferencia entre unos y otros. El analfabetismo es alto y difícil de abordar (Europa Press, 2015), esta herencia tiene implicaciones directas en el proceso de inculturación y de integración en España.

### **3.1.5. Aspectos educativos**

Mientras que en la etapa anterior al protectorado francés la enseñanza en Marruecos era responsabilidad de las instituciones religiosas, no existiendo ningún establecimiento escolar estatal (Pàmies, 2012), durante el protectorado, la escuela se convirtió “en el instrumento ideológico del poder colonial” (González González, 2005, p. 703).

A partir de 1956, en que tuvo lugar la independencia, Marruecos afrontó una profunda reforma del sistema educativo a partir de cuatro ejes: alfabetización y generalización de la escolarización primaria, unificación del sistema educativo, arabización del sistema educativo<sup>50</sup> y la “marroquización” del profesorado. Desde entonces, hasta nuestros días la sucesión de políticas educativas diversas han alcanzado un desarrollo incierto y desigual, marcado, como señalan diversos autores (Merrouni, 1993; Colectivo IOÉ, 1996) por vaivenes de diversa índole, y poniendo de manifiesto deficiencias estructurales que aún no han sido resueltas.

Marruecos cuenta con una población analfabeta cercana a los trece millones según el informe estatal *Le Maroc possible* (Royaume du Maroc, 2006, p.110). Supone casi el 50%. La población empobrecida y los habitantes de zonas rurales, especialmente las mujeres, son los más afectados por el analfabetismo (Moscoso, 2011).

Prácticamente el 100% de los niños y niñas se inscriben en la Educación Primaria (Pàmies, 2012), sin embargo, tal como señalan Bougroum e Ibourk (2011), tan sólo el 46% de los registrados en primero de Educación Primaria finalizan el último curso de la educación secundaria obligatoria. A pesar de la mejora de las tasas, la disparidad geográfica es alta: en Al Hoceima, Quarzazate o Nador<sup>51</sup> siguen siendo bajas. Mientras que en la costa occidental urbana como Casablanca y Rabat obtienen mayores tasas de éxito, ocurre lo contrario entre los sectores de la población más vulnerables, tal y como señala Pàmies (2012). Sin embargo, se confirma una tendencia a la mejora, tal como refleja el Informe de seguimiento de la Educación para todos EPT (UNESCO, 2008).

El árabe es la lengua vehicular en la escuela en los niveles primario y secundario, mientras que el francés es utilizado en la educación superior y en la formación técnica (Pàmies, 2012). La

---

<sup>50</sup> La lengua oficial durante el protectorado era el francés.

<sup>51</sup> Espacio geográfico en que la lengua materna es el bereber tarafit (o rifeño).



lengua materna se utiliza sólo en preescolar. Una política lingüística que como señalan diversos autores (Ghazi, 2001; Vermeren, 2002) ha provocado serias disfunciones en el sistema educativo.

El sistema educativo marroquí tiene ciertas disfunciones y desajustes que condicionan los resultados de las reformas educativas llevadas a cabo desde la independencia (Moscoso, 2011; Pàmies, 2012). Con sólo un índice de éxito entre el 13% y 16% en primaria y secundaria, infraestructuras deficientes, principalmente en el mundo rural, donde la carencia de suministro en corriente eléctrica alcanza un 60%, y el porcentaje de colegios sin agua potable es el 75%, la inadecuación de los currículos y la inmovilidad de los métodos de enseñanza, son ejemplos con los que Mejdoubi (2008) describe el conjunto de dificultades que recaen sobre el sistema educativo marroquí. Este autor menciona cuatro que considera fundamentales: la generalización de la enseñanza, la calidad, la igualdad de oportunidades y el abandono escolar. Junto a ello, y siguiendo con este autor, la difícil situación de la escolaridad de las chicas, así como la incapacidad de la mayoría de las familias del mundo rural para gestionar hacer frente a los gastos escolares de sus hijos, hacen que el supuesto desarrollo económico que está viviendo el país no se refleje en la mejora de las condiciones mínimas para afrontar las reformas que el sistema educativo está demandando (Mejdoubi, 2008).

Junto a la delicada situación del sistema educativo, la recesión económica ha comportado que la educación secundaria se convierta, en palabras de Souali (2004), en una fábrica de parados, aunque hay familias que reconociendo el valor de la educación, hacen de ésta un punto de partida estratégico, que según Pàmies (2012), les prepare para un futuro profesional fuera de las fronteras.

En el caso particular del analfabetismo femenino su evolución en Marruecos depende del medio que consideremos. En el intervalo entre 1960 hasta el año 2000, mientras que en las zonas urbanas

se ha reducido del 88% al 45,1%; en las zonas rurales han pasado en este intervalo del 99% al 84%<sup>52</sup> (Pérez, 2010). Es decir, casi 9 de cada 10 mujeres son analfabetas a las puertas del siglo XXI como apunta el autor. En 1997 el estado marroquí puso en marcha un plan para reducir la tasa de analfabetismo, en colaboración con la *Confederación General de Empresas de Marruecos* y la *Asociación Marroquí de Industrias Textiles*, que acabó beneficiando principalmente a las zonas urbanas (70%). Como apunta Pérez (2010), la zona rural es la eterna olvidada.

Aquellos que solo pueden acceder a una escuela pública no tienen acceso a la promoción social (Dalle, 2001) que, en el medio rural, se encuentra en unas condiciones deplorables. Las escuelas extranjeras, según Vermeren (2001, p. 151) “reclutan al público socialmente privilegiado que constituye la élite escolar”. Una situación que constituye un terreno abonado para la búsqueda de futuro en el exterior.

### **3.1.6. Causas que originan la decisión de emigrar**

Los medios de comunicación contribuyen poderosamente en la construcción de mitos e imaginarios en las sociedades emisoras que idealizan las condiciones de vida de la sociedad receptora y las sitúan como respuesta a las deficiencias de la propia realidad (Benítez, 2013). La cultura audiovisual, y en especial la televisión, “impiden que el hombre mantenga [...] un vínculo desnudo con el mundo” (Carretero, 2006, p.110) y ofrece unas determinadas formas de representarlo. Esta representación facilita una determinada forma de conocimiento, modela los comportamientos colectivos y muestra un extraordinario poder para generar nuevas miradas en la ficción y la fantasía, tal como plantea Benítez (2013). Así mismo la televisión es también un extraordinario vehículo de “transmisión de mitos” (Imbert, 2003, p. 61), que ignora al sujeto y

---

<sup>52</sup> Cabe reflejar que el analfabetismo se reparte entre las mujeres de las zonas rurales con una alarmante regularidad entre todas las franjas de edad. Lo que señala el autor para mostrar la continuidad del problema en el futuro (Pérez, 2010).

se apoya en construcciones simbólicas (Foucault, 2000) y genera una dependencia de los intereses y gustos del mundo dominante en favor de los poderes dominantes y de las empresas que producen las tecnologías y los contenidos mismos de los medios que crean tal ilusión” (Van Dijk, 2009, p. 33).

Son escasos los autores que se han preguntado de qué forma se ha forjado el sistema de información de los candidatos a la emigración, y si éste se alimenta de los mitos que presenta la televisión. Algunos trabajos plantean la importancia de las imágenes sobre el destino migratorio, así como del estilo de vida (González Cortés, 2006; King y Wood, 2001). Cogo, Gutiérrez y Huertas (2008) transmiten una visión de conjunto del proceso al completar la información con los dos polos del ciclo migratorio y, por otro lado, García y Verdú (2008) revelan el valor real que los inmigrantes dan a su sueño y el sentido que tiene aquel en la realización personal. Todos ellos revelan el contraste de imágenes y percepciones desde la sociedad de destino.

Lucía Benítez (2013) realizó una investigación que pretendía estudiar la influencia de la televisión en el imaginario migratorio de los candidatos marroquíes en origen, con un diseño y elección de la muestra que tomaba en cuenta la zona rural o urbana, las lenguas de origen<sup>53</sup>, el género, así como la colaboración de mediadores locales, en un diseño que permitió aportar datos clarificadores de los informadores<sup>54</sup>.

En cuanto a las expectativas predomina entre los entrevistados una visión negativa generalizada y sistemática de Marruecos. La reducida expectativa de vida en Marruecos en relación con la dificultad de acceder a un empleo, o las dificultades de promoción

---

<sup>53</sup> Francés, árabe coloquial –*dariya*–.

<sup>54</sup> Este artículo forma parte de la tesis doctoral “La recepción transnacional de la televisión en Marruecos y su relación con las migraciones” defendida en la Universidad de Sevilla en noviembre de 2011, y obtuvo el Premio RTVA a la mejor tesis doctoral de Comunicación y el Premio Extraordinario de Doctorado de la Universidad de Sevilla.

profesional y personal debido al entramado de lógicas de poder que impiden su avance. Pero también esta visión negativa es expresada en relación con aspectos como la ciudadanía, la libertad o la democracia y la libertad de expresión. Benítez (2013) apunta cómo el deseo de movilidad no está necesariamente ligado a las expectativas de occidente, sino que “se puede interpretar como un escape” (p.188) frente a la falta de oportunidades.

Por otro lado la televisión contribuye a crear un imaginario compuesto por un paisaje mediático lleno de opulencia, consumo y prosperidad, asociado a Europa, (no así a los países Árabes), que presenta a los candidatos a la migración un terreno abonado para un imaginario sediento de respuestas y al conjunto social en general, la movilidad aporta valor, no solo para quienes emigran, sino para sus familiares (Benítez, 2013). Este imaginario se reevalúa con el contacto con los migrantes de regreso, ya sea de vacaciones o retorno definitivo, y además de aportar información que refuerza el imaginario que mitifica la forma de vida “del norte”, aporta el llamado “efecto demostración” que resitúa a sus protagonistas en un patrón de consumo superior, sintetizando el valor de la movilidad al acompañarse de nuevo “coche”, “ropa”, “cosas” como signos de prosperidad y de éxito.

Asimismo, el sistema de diferencias que se construyen en las fronteras no es interpretado en este imaginario como contradictorio con las promesas de occidente, sino como una “construcción fronteriza del encuentro y la convivencia” (Benítez, 2013, p.190), de forma que las dificultades, el retorno forzoso, la exclusión, el conflicto de los papeles y el coste en vidas de las pateras son vistas como un coste necesario. Sólo últimamente, señala este autor, se expresa la percepción de un giro en la regulación del fenómeno migratorio, tanto por parte del gobierno marroquí como del gobierno español. Benítez (2013) concluye que el proceso migratorio marroquí en origen se retroalimenta, confirmando los mitos de prosperidad sobre Occidente, Europa y España, y la

ausencia de visión crítica que desmitifique el mundo, en gran parte ilusorio, que llega a sus pantallas.

Sin embargo, en destino, el contacto con una realidad diferente de la que se esperaba supone un shock prácticamente en todos los entrevistados en esta investigación, de tal forma que Álvarez Benavides (2013) describe la ruptura del “sueño”, y como un joven marroquí explica que pasó “de ciudadano a inmigrante” (p. 131), y añade: “me encontré con cosas que no eran como me imaginé [...] te ven marroquí y se apartan pensándose que les vas a robar [...] la gente se piensa que eres menos porque no tienes papeles, [...] Yo me imaginaba que España era otra cosa, no así” (Álvarez Benavides, 2013, p.132).

Otros factores como la desafección con la escuela, al considerarse que resulta ineficaz para encontrar trabajo (Souali, 2004; Dalle, 2001), así como la existencia de un sistema educativo defectuoso (Lalhoul, 2002), han acelerado, como muestra Pàmies (2012), los procesos migratorios hacia las ciudades y hacia el extranjero.

Las redes sociales también influyen en la decisión de emigrar (Carnet, 2011; Palloni, Massey, Ceballos, Espinosa y Spittel, 2001; Poros, 2011) ya que proveen información, dinero, apoyo emocional, alojamiento, etc.

Elena Ariguita (2010) recuerda que, además de las razones económicas, en la escala de valores de una buena parte de los inmigrantes marroquíes hay una “importante carga de motivación ideológica, compromiso político y experiencia asociativa que forma parte de su bagaje vital, y a partir del cual construyen su futuro y el de sus familias en España” (Ariguita, 2010, p. 118).

### **3.2. RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN DESTINO**

La integración precisa de modificación de algunas concepciones culturales en el contacto con la sociedad de acogida, como paso importante en el proceso de adaptación a la nueva realidad social,

laboral y política, con el fin de favorecer la supervivencia y ampliar los márgenes de libertad individual y oportunidades.

Por ello es realista hablar de un necesario grado de adaptación al nuevo medio, lo que constituye un proceso de cambio en la identidad cultural, tal como apunta Gil-Jaurena (2008).

Pero este necesario proceso de cambio nada tiene que ver con la negación al reconocimiento de la diversidad que llevan implícitas las políticas de asimilación llevadas a cabo en algunos países.

Algunos autores plantean una mirada a las migraciones con un enfoque ecológico donde ocupa un lugar esencial el cambio de las condiciones en el entorno del individuo (García, Martínez, Albar y Santolaya, 2002). El desplazamiento supone un cambio físico, social, cultural, institucional, laboral, climático, etc., y que como apuntan Hernández, Pozo, Alonso y Martos (2005) modifican la posición social del individuo y su red de relaciones interpersonales, y por lo tanto, se ve en la necesidad de reconstruir su sistema de apoyo social.

### **3.2.1. Aculturación y estrategias de adaptación**

La adaptación a un nuevo país requiere que el individuo ponga en marcha un proceso de cambio dirigido a adaptarse a una realidad diferente en diferentes aspectos: físicos (relacionados con el espacio vital), biológicos (hábitos de salud y alimenticios), económicos (nueva ocupación y situación laboral y económica), políticos (en la autonomía y participación social), sociales (relaciones afectivas, interpersonales e intergrupales), culturales (lingüístico, música, costumbres, etc.) tal como afirman Ferrer, Palacio, Hoyos y Madariaga (2014). A este proceso de afrontar, y asumir o rechazar estos cambios, se le denomina *aculturación* (Ferrer et al., 2014). Como resultado de este proceso la persona se encontrará, en mayor o menor medida, en condiciones de adaptarse a la sociedad de acogida, pero también definirá su readaptación a la sociedad de origen.

En la literatura científica se encuentran propuestas de numerosos autores que desde diferentes ámbitos (antropológico, sociológico, psicológico, y desde la identidad étnica y cultural) han propuesto modelos que facilitan un acercamiento sistemático a la conceptualización de la aculturación y a su comprensión (Berry, 1997, 2004, 2005; Bourhis, Moise, Perreault y Senecal, 1997; Ferrer et al., 2014; Graves, 1967; Hutnik, 1991; Sam y Berry, 2006; Ward y Kennedy, 1999). Estos modelos distancian la aculturación de la asimilación<sup>55</sup>, y se pueden clasificar, según Fajardo y colaboradores (2014) conforme a dos tipos: los que se centran en el contenido, es decir, en los componentes que constituyen el constructo *aculturación*, y aquellos que se centran en el proceso, en la forma en que los individuos se *aculturán* (Fajardo et al., 2014, p. 40).

Nos interesa particularmente en nuestro estudio el proceso de aculturación, y en concreto las estrategias de afrontamiento. Ferrer y colaboradores (2014) identifican tres dominios en las estrategias de afrontamiento. A saber, el afrontamiento cognitivo, que se orienta a “un intento por encontrar un significado al suceso y valorarlo de manera que resulta menos amenazante o desagradable” (Ferrer et al., 2014, p. 563). El afrontamiento conductual (el problema) que es la conducta dirigida a confrontar la realidad a través de estrategias adquiridas eficaces, y en tercer lugar el afrontamiento afectivo –la emoción– que implica la gestión de los aspectos emocionales y los intentos de mantener el equilibrio afectivo (Ferrer et al., 2014).

---

<sup>55</sup> Según Gordon (1964) (Citado por Fajardo et al., 2013) El modelo unidireccional, que pone en un extremo el rechazo total de la cultura de acogida y en el otro la aceptación total de ella, identifica el constructo *aculturación* con el de *asimilación*. Sin embargo, es ampliamente compartida la idea de consenso hacia los modelos bidireccionales que diferencian la relación que el inmigrante tiene con la sociedad de acogida, de la relación que tiene con la de origen. Considera ambas dimensiones independientes y afirma que la persona puede tener un vínculo fuerte con ambas, modificándose estas, en mayor o en menor medida, como consecuencia del proceso de aculturación (Fajardo et al., 2013).

Dominios éstos interconectados, de forma que el grado de comprensión del fenómeno, y de equilibrio afectivo influye en el nivel de conciencia de la situación, que influirá en la capacidad para poner en práctica las estrategias necesarias para resolver los problemas reales que derivan de la situación migratoria. Con otras palabras, la capacidad real de resolver los problemas asociados a la situación migratoria puede verse disminuida por factores emocionales y contextuales que dificulten el desarrollo de las competencias personales. Por otro lado, continuando con Ferrer y colaboradores (2014), además del proceso de aculturación, los motivos que llevaron al inmigrante a salir de su país son un elemento clave que influye en el proceso como un factor más, siendo en muchos casos determinante.

En casos extremos, la incapacidad de adaptarse a los cambios inherentes a la inmigración, junto con los factores de riesgo como la dificultad de comprensión de una nueva lengua, el racismo, pertenecer a un colectivo invisibilizado o estigmatizado, etc., pueden generar lo que Selten, Cantor-Graae y Kahn (2007) llaman “derrota social” y desencadenar problemas de salud mental por el estrés asociados a la situación migratoria.

Cortés, Andrés, Ballesteros y Becker (2013) presentan un caso clínico donde la situación migratoria pone de manifiesto el riesgo a desarrollar una enfermedad mental. Se sabe –dicen Cortés y colaboradores (2013)– “que la exposición continua a la discriminación y subvaloración profesional en el inmigrante puede incrementar los *niveles normales de paranoia* en individuos sanos” (p.120). Y concluyen los autores afirmando que el temor a ser penalizado ante una transgresión consciente o inconsciente de las leyes es frecuente, y aumenta en la medida que las leyes y reglamentos del país de acogida restrinjan los derechos y aumenten las demandas y requisitos para una adecuada integración social (Cortés et al., 2013).

Luque y Herrera (2015), en un estudio que incorpora las voces de un colectivo de inmigrantes marroquíes en Andalucía, señalan



como, en su proceso de aculturación, estos perciben “diferentes acciones por los que la población autóctona mantiene su poder [...] a través de la manipulación, la exclusión y la explotación” (p. 562), y concluyen también como, “si perciben posibilidades de cambio, los inmigrantes tienden a reaccionar de forma proactiva, mediante acciones para transformar el *statu quo*” (Luque y Herrera, 2015, p.562), tomando así un papel protagonista en su propio proceso de aculturación<sup>56</sup>.

En una investigación sobre las estrategias de integración de los jóvenes, Jordi Pàmies (2011) encontró que las condiciones en que los jóvenes construyen sus trayectorias e identidades ocupan un papel central en el tipo de estrategias utilizadas y por ende en el éxito escolar. La identidad se forma en interacción con el medio, y mientras que -señala el autor- algunos contextos contribuyeron a construir una identificación negativa, centrada en la “marroquinidad” a pesar de que muchos fueran nacidos en Cataluña, y desarrollada allí toda su trayectoria escolar, eran etiquetados como “extranjeros” encarnando los estigmas del pasado (Aixelá, 2001; Mateo, 2000). En este caso el asentamiento familiar en un entorno segregado, los problemas económicos y las dificultades de acceso a la paridad escolar, laboral y cultural, era interpretado por los jóvenes en clave de fracaso del proceso migratorio, minorizando su posición y prestigio también para el intragrupo. Por el contrario, otros chicos que se agruparon en un espacio no segregado<sup>57</sup> lograron construir una identidad positiva, en este caso asociada al Islam, y la agrupación y asociación en espacios y redes no segregados, la escuela se convirtió para ellos en un espacio de promoción social que a través del cual se

---

<sup>56</sup> Luque y Herrera advierten que su estudio se hizo en un contexto andaluz, y con marroquíes, conscientes de que entre las limitaciones de su diseño se encuentra que los resultados no son representativos de otros colectivos. Señalando así una línea de investigación que permita aumentar la representatividad incorporando diseños mixtos (Luque y Herrera, 2015).

<sup>57</sup> La razón de ello, señala Pàmies (2011) es que gozaban a priori de algún privilegio distintivo de partida, como haber migrado antes y ser modelo para los demás, gozar de una posición destacada en la mezquita, o en una asociación cultural, etc.

legitimaba el sentido del proceso migratorio familiar, impulsando una estrategia que apostaba por la “aculturación aditiva” (Gibson, 1988) reforzada con la práctica de hábitos de éxito<sup>58</sup> (Pàmies, 2011). “Ser musulmán se convirtió para estos chicos y chicas en una identificación positiva y flexible que les permitía navegar con éxito en la sociedad multicultural” (Pàmies, 2011, p. 164).

Por otro lado, la “huida ilustrada” de las autóctonas desde amplias zonas rurales de la geografía española en que la despoblación y la falta de oportunidades han favorecido la emigración a las ciudades (Sánchez-Flores, Royo, Lacomba, Marí y Benlloch, 2014), han dejado paso al establecimiento de un buen número de inmigrantes marroquíes que han visto en las zonas rurales espacios de oportunidades para la población inmigrante que las autóctonas no ocupan, tanto por la oportunidad de empleos, como de autoempleo y emprendimiento de pequeños negocios locales (Soronellas, Bodoque, Blay, Roquer y Torrens, 2014).

### **3.2.2. Construcción de la otredad marroquí**

Las representaciones que la población española hace sobre los marroquíes están compuestas, según Álvarez Benavides (2013), por ideas previas a cualquier interacción. Este autor refleja en su tesis cómo en los países de Europa se ha construido una representación estereotipada “del otro” marroquí, previo a cualquier interacción social, basada en clichés que la historia y que los medios de comunicación han contribuido a deformar.

La población marroquí es un grupo social sobre el que la población española mantiene unos sólidos prejuicios negativos (Rueda y Navas, 1996; Techio y Calderón, 2005), arrastrados en el tiempo a través de una larga historia de desencuentros (López-García, 2007). A esta situación compleja se ha venido a sumar la infra-humanización añadida que atentados terroristas producidos en las capitales europeas han hecho recaer sobre ellos. Betancor, Rodríguez, Delgado y Ariño (2012) desvelaron en una investigación

---

<sup>58</sup> El control sobre los hijos, apartarlos de las práctica no deseables, etc.

llevada a cabo en diversos momentos después del atentado terrorista de Madrid de 2004, que la condición de víctimas<sup>59</sup> mitigó la fuerza de la deshumanización durante el shock posterior al atentado, pero esta condición quedó en el olvido siete años después; lo que demuestra, según los autores, la tendencia a una culpabilización implícita en un colectivo previamente infra-humanizado (Demoulin, Cortes, Viki, Rodríguez Pérez, Rodríguez Torres, Paladino y Leyens, 2009).

Estas investigaciones parecen confirmarse tras los atentados de París y Bruselas, que han acrecentado la invasión mediática con reacciones infrahumanizantes, xenófobas y de culpabilización del exogrupo marroquí (Betancor et al., 2012).

Los magrebíes son el colectivo inmigrante peor valorado, como lo demuestran, entre otros, Navas y Cuadrado (2001), de manera que el rechazo se muestra de forma abierta y claramente manifiesta (Reboloso, Hernández y Cantón, 2001).

La construcción del inmigrante como amenaza, en especial el inmigrante marroquí, ha generado en Europa y especialmente en España actitudes y manifestaciones de rechazo hacia los marroquíes “moros” (García, Vives, Expósito, Pérez-Rincón, López, Torres, y Loscos, 2012), asimismo, los ataques terroristas de Estados Unidos, Inglaterra, Francia y España han dado lugar a manifestaciones de rechazo hacia los musulmanes.

El Islam, considerado en el imaginario occidental como enemigo del cristianismo, se presenta hoy en nuestra casa, a través del inmigrante, como una peligrosa amenaza a nuestro reciente laicismo (Aixelá, 2001).

Por otro lado, todo ello ha propiciado reacciones de defensa y miedo ante el marroquí “cercano”. Asun García y colaboradores (2012) plantean como la concentración de la residencia de

---

<sup>59</sup> Entre las víctimas de los atentados de Madrid del 11 de marzo de 2004 se encontraban personas de origen marroquí.

inmigrantes en espacios urbanos se interpreta como una usurpación ilegítima del espacio propio y es interpretado como un ataque a la sociedad autóctona (p. 290). Estos autores señalan la importancia de los medios de comunicación social en la propagación e incluso la construcción de la imagen del inmigrante representada en términos de “conflicto” y “amenaza para la cohesión social” (p. 283). Y esta construcción afecta particularmente a las mujeres, que se encuentran infra-representadas en los medios y

... en los pocos casos en los que aparecen, lo hacen como portadoras de los estereotipos más recurrentes sobre sus culturas de origen [...] así se define una comunidad imaginada de mujeres, [...] y sirve para alimentar creencias colectivas a través de las que se articulan las pautas de inclusión y exclusión social. (García et al., 2012, p. 287)

Otro factor de exclusión basado en la estigmatización del colectivo marroquí es la pobreza: “La pobreza económica es el principal atributo a partir del que se alterizan a los “inmigrantes” como subdesarrollados y tercermundistas” (García et al., 2012, p. 284)

### **3.2.3. Redes de apoyo y mundo asociativo**

John Rex (1994), en un estudio sobre la movilización étnica en Gran Bretaña, identifica las cuatro funciones principales que en su opinión desarrollan las asociaciones de migrantes. Son estas: proporcionar un apoyo asistencial a sus miembros, actuar en defensa de sus intereses en la resolución de conflictos con la sociedad de acogida, ayudar a mitigar el aislamiento social así como afirmar los valores y las creencias del grupo. Funciones tratadas en la literatura por numerosos autores. Las asociaciones de migrantes como espacios de apoyo que aportan seguridad (Giddens, 2001), como “refugio psicológico” ante el desarraigo migratorio (Del Olmo, 2003), del apoyo y contribución a la integración social (Aparicio y Tornos, 2010), hasta representar espacios de interlocución institucional y de participación política.

Sin embargo, el aspecto que nos interesa resaltar es en qué medida el apoyo de las redes y las asociaciones contribuyen a crear y recrear las identidades individuales y colectivas. En este sentido, las asociaciones no sólo constituyen “espacios para la recreación de la identidad” (Gadea y Albert, 2009, p. 12) sino que, en la medida que la identidad es un proceso de construcción social, las asociaciones de inmigrantes generan nuevos espacios desde los que se negocian<sup>60</sup> y articulan los sentidos de las identidades individuales en contextos migratorios (Gadea y Carrasquilla, 2009).

Numerosos autores han mostrado los efectos positivos de la red social sobre la salud mental y el bienestar subjetivo. Por un lado muestran la importancia de las características estructurales, como el tamaño de la red social y el número de autóctonos que forman parte de él (Noh, Speechley, Kaspar y Wu, 1992), pero es considerablemente mayor el número de investigaciones que subrayan la dimensión funcional, es decir, el apoyo emocional, los vínculos de apoyo emocional que aportan sensación de confianza y de compartir sentimientos y experiencias vitales (Hussain, Creed y Tomenson, 1997; Lay y McDonald, 1995; Mui, 2001; Nemoto, 1998; Vohra y Adair, 2000; entre otros).

En la necesidad de adaptación, y también diferenciación cultural (Hernández, 2002), al mismo tiempo que poner en marcha estrategias de valorización de su cultura, las asociaciones precisan de unas señas capaces de dar contenido a la exigencia de diferenciación, dentro del grupo social (Gadea y Albert, 2009). Este autor plantea una visión de la identidad antiesencialista, constructivista, donde como apunta Bauman (2005) se habla de la identidad no como algo que se descubre, sino que se crea (García et al., 2012).

---

<sup>60</sup> Rio (2002) recuerda como las señas principales de identidad de las organizaciones son con frecuencia, el resultado de luchas simbólicas en el seno de las organizaciones, “donde se compite por monopolizar las verdaderas características distintivas de una herencia cultural” (p.87).

Las identificaciones se construyen, y las asociaciones son algunos de sus instrumentos de creación y recreación en contextos migratorios, a partir de los cuales la identidad se mueve en procesos de identificación y desidentificación con los modelos, es decir, se re-actualizan (Gadea y Albert, 2009).

Las asociaciones de inmigrantes construyen en la sociedad de acogida una particular forma de sociabilidad, manifestada en un modo particular de estar juntos, de organizarse, etc. Estos “microclimas culturales” como los definen Gadea y Albert (2009) se convierten a menudo en instrumentos de adaptación.

Mientras que los inmigrantes africanos cuentan con redes sociales reducidas, compuestas por un promedio no superior a cuatro personas, en el caso de los marroquíes las autoras Hernández, Pozo, Alonso y Martos (2005) muestran que poseen una amplia red de relaciones interpersonales, superior a la descrita en otras investigaciones.

Los vínculos con autóctonos, pueden otorgar un sentido de pertenencia a los inmigrantes marroquíes hacia el nuevo contexto (Cortés, Andrés, Ballesteros y Becker. 2013). De hecho el apoyo emocional obtenido en la relación con autóctonos parece desempeñar un papel esencial en el proceso de adaptación al nuevo contexto social. Tal como señalan Cortés y colaboradores (2013), entre los marroquíes, el mantenimiento de redes de apoyo en actividades sociales compartidas y con la expresión mutua de sentimientos, supone “el principal predictor del bienestar subjetivo de los marroquíes” (p.312).

En un estudio longitudinal sobre la evolución de las redes sociales en la sociedad de destino, Lubbers y Molina (2013) detectaron un alto volumen de cambio en la evolución en el corto plazo<sup>61</sup>. Las redes son dinámicas, y la capacidad de dar apoyo depende de la composición de la misma en cada momento. En el caso marroquí,

---

<sup>61</sup> Los autores advierten de las limitaciones del estudio, en tanto que la muestra reducida (74) y el corto plazo (sólo dos años) limita su representatividad.

mientras que en otros colectivos el porcentaje de españoles en la red aumenta con el tiempo<sup>62</sup>, en ninguno de los perfiles de la inmigración marroquí se produce incorporación de españoles a la red, al contrario, desaparecen con el tiempo y no se detecta que se hagan más fuertes las que existen, con independencia de los años de residencia en el país.

Estos autores detectan los siguientes perfiles agrupados según hacia quiénes han dirigido su socialización:

los que han ido concentrándose a los contactos con compatriotas en España, [...] los que han reactivado (temporalmente o no) las relaciones en origen, [...] los que han centrado más en sus otros contactos (residentes de otros países de origen y destino). (Lubbers y Molina, 2013, p. 83)

A primeros de siglo surge en España un movimiento asociativo musulmán, en el que convergen principalmente dos aspectos: el hecho migratorio (la identidad asociada al origen), y religión musulmana como señas de identidad (Moreras, 2003).

Elena Ariguita (2010), en un estudio sobre el movimiento *Al-'Adl wa-l-Ihsan*,<sup>63</sup> que promueve el asociacionismo marroquí en España, y que se nutre de él, desde una posición que integra la espiritualidad en reconstrucción, el compromiso político de cambio en Marruecos y que ha ido abriéndose camino en España y en Europa. Se estructuran sobre asociaciones locales integradas en federaciones regionales, dentro de un paraguas a nivel nacional, y que tiene como uno de sus fines definir una forma de identidad islámica que sea aceptable en la sociedad de destino. La transnacionalidad y el proceso de reconstrucción de una identidad islámica renovada y adaptada a los contextos locales constituyen

---

<sup>62</sup> Un 22% de media en argentinos, bolivianos y senegaleses.

<sup>63</sup> Fundado por Sheyj Yasin, *Al-'Adl wa-l-Ihsan* (Justicia y espiritualidad) es un movimiento que se inspira espiritualmente en el líder espiritual fundador, vinculado también al movimiento de los *Hermanos Musulmanes*, y que aun teniendo un compromiso con el cambio político en Marruecos, centran su atención en la reconstrucción de la identidad musulmana en los países de destino (Ariguita, 2010).

un referente que ofrece una narración vital colectiva y migratoria válida para un amplio grupo de marroquíes que buscan una forma de ser musulmanes y europeos.

La importancia de los procesos que describe Ariguita (2010) estriba en que las asociaciones vinculadas al movimiento *Al-‘Adl wa-l-Ihsan* han encontrado gracias a él, cauces de participación asociativa e institucional significativa en numerosos municipios y ciudades. Estas asociaciones contribuyen a crear identidad marroquí en destino asociada a la reformulación del ser musulmán en España, así como el fortalecimiento y reformulación de la identidad musulmán/marroquí en el ámbito nacional y transnacional (Ariguita, 2010).

Existen también múltiples ejemplos de movimientos asociativos, generado y protagonizado por mujeres que logran institucionalizar su participación a partir de iniciativas encaminadas al apoyo mutuo, acceso al empleo, defensa de sus intereses, etc (Solé, Serradell y Sordé, 2013).

### **3.2.4. La frontera de género**

El papel de la mujer en el mundo árabe musulmán merece especial atención porque, además de simbolizar gran parte de la identidad de grupo, son objeto de unas condiciones y situación especiales (García et al., 2012; Hélie-Lucas, 2016; Mernissi, 2001) tanto en las sociedades de origen como en las receptoras. El proceso migratorio tiene para ellas unas consecuencias específicas derivadas de su condición de mujer.

A pesar de que algunas autoras<sup>64</sup> afirman que la desigualdad no forma parte del Islam (Lamrabet, 2014), Fátima Mernissi (2001) señala cómo hay dos conceptos<sup>65</sup> presentes en el Corán referidos a

---

<sup>64</sup> En este punto es particularmente importante la visión de las propias mujeres por lo que citamos preferentemente investigadoras marroquíes y magrebíes, conocedoras del Islam, con una visión y conocimiento del tema gracias al cual gozan del reconocimiento de la comunidad científica.

<sup>65</sup> Los conceptos son *nushuz* y *qaid*. el primero se refiere a las tendencias rebeldes de las mujeres de no obedecer al marido en lo concerniente al ámbito



la dominación sexual masculina dentro del matrimonio que, junto con la imagen mítica de la mujer sensual oriental, han distorsionado la visión de la mujer, tanto en sus países de origen como en occidente.

En origen, el factor determinante es la sociedad patriarcal, donde no es la religión quien fundamenta la desigualdad de la mujer, sino el patriarcado institucionalizado legitimado a nivel político, social, etc. Pero, ¿qué papel cumple la migración en estas mujeres? ¿Viene el proceso migratorio a favorecer la ruptura con el círculo vicioso de la desigualdad de género? ¿Llega por fin la igualdad en la sociedad de acogida? Numerosas autoras han aportado sus reflexiones.

Marieme Hélie-Lucas (2016) plantea que occidente ha silenciado sistemáticamente los conflictos sociales que tenían como víctimas a mujeres tanto en el Magreb como en Europa. En efecto, afirma que en la guerra contra el terrorismo islámico, occidente ha pasado por alto situaciones en que las mujeres magrebíes son las principales víctimas por su condición de mujer, ocultando las causas en beneficio de unas consecuencias que lleven a invisibilizar el conflicto, abandonando a su suerte tanto a las mujeres europeas víctimas, como a la lucha de las mujeres marroquíes en el país de acogida. Sobre esto, y según esta autora, la errónea gestión que la izquierda europea ha hecho sobre la desigualdad musulmana como problema ha puesto en la mano de la extrema derecha el discurso sobre lo musulmán que está en el origen de situaciones injustas.

En el ámbito del derecho, algunos países de la Unión Europea, entre ellos Francia, han intentado conciliar el derecho Islámico con

---

de la sexualidad, es decir, la decisión de la esposa de no satisfacer el deseo del marido a tener relaciones sexuales; mientras que *qaid* es “la palabra clave de la Sura de José, en la cual el apuesto profeta es perseguido por una esposa adúltera persistente y poco escrupulosa” (Mernissi, 2001, p.1)

el occidental<sup>66</sup> en lo que se refiere por ejemplo al estatuto de familia, reconociendo los matrimonios contraídos en Marruecos. Esto, como afirman Fernández Castaño y González Santos (2015) “pone sobre las cuerdas a los jueces y juristas franceses, a la hora de la aplicación de las leyes marroquíes, contrarias al espíritu del derecho francés” (p.156). Y añaden estos autores “siendo casi siempre las mujeres las más afectadas y las perdedoras, debido a las resoluciones producidas por la ley marroquí, que las sitúa en posiciones de partida subordinadas” (Fernández Castaño y González Santos, 2015, p.157). Provocando así que las mujeres sufran en la sociedad de destino las injusticias por desigualdad que sufrían en la sociedad de origen, todo ello atendiendo al derecho a la libertad cultural. Se prioriza la libertad cultural por encima del derecho a la igualdad. En este sentido es en el que Hélie-Lucas (2016) se expresa así: “una implícita jerarquía de derechos fundamentales, en la que los derechos de las mujeres quedan muy por debajo de los derechos de las minorías, de los derechos religiosos o de los derechos culturales, por limitarnos a los más comúnmente contrapuestos a los derechos de las mujeres” (p.4). Esta autora realiza una lectura en términos de género, de hechos públicos ocurridos en los últimos años en Europa y el Magreb, que señala al patriarcado como factor clave<sup>67</sup>. Se trata de situaciones que reclaman mayor rigor en el tratamiento en destino de la libertad religiosa y cultural. Esto es así, tanto en el reconocimiento de los derechos a un trato de igualdad, como en la toma de conciencia de que el olvido de la situación de la mujer como otro factor más de vulnerabilidad, pueden llevar, en la sociedad de acogida, a la reproducción de las injusticias

---

<sup>66</sup> El reconocimiento del Código de Familia Marroquí en Francia elevado a rango legal por el gobierno francés mediante la firma de Convenio Bilateral de 10 de agosto de 1981, firmado entre el Reino de Marruecos y la República francesa.

<sup>67</sup> Se refiere la autora a las agresiones a mujeres ocurridas en la Nochevieja de 2015 en nueve ciudades europeas, en Colonia (Alemania), Austria, Suiza, Suecia y Finlandia, así como los sucesos de Túnez de diciembre de 2010, las agresiones en la Plaza Tahrir de El Cairo en febrero de 2011, etc.

estructurales que padecían en su sociedad de origen (Hélie-Lucas, 2016).

En occidente, el rechazo a la mujer se vehicula a través de la mujer, considerándola como víctima, no de un patriarcado, sino de su religión. De esta manera se obvian los verdaderos orígenes de esta situación. En palabras de Djaouida Moualhi (2000) “se da por sentado que la religión es el origen de sus males, en vez de buscar las causas en la política de los Estados correspondientes y la herencia sociocultural patriarcal de sus sociedades (p.292).

La premio Príncipe de Asturias de las Letras 2003 Fátima Mernissi (2001) critica el desenfoque, sólidamente instaurado, en el que incurren tanto el discurso tradicional oficial, como el de las intelectuales feministas occidentales, que aunque desde distintos ángulos, mantienen una misma visión en la que hacen aparecer “que la mujer árabe es un ser infrahumano, sumiso y medio tonto que es feliz en la degradación organizada por el patriarcado y la miseria institucionalizada” (Mernissi, 2001, p.1). Con estas palabras la autora reclama que las sociedades europeas contribuyan a defender para las inmigrantes, los derechos que las mujeres europeas han alcanzado, y que forman parte de una cultura europea que a las extranjeras se les niega por un respeto a la cultura de origen mal enfocado.

Son numerosos los autores que reclaman desplazar el enfoque desde la religión y la identidad religiosa a los problemas estructurales que tienen su origen en el machismo institucionalizado y el patriarcado, y que las mujeres pagan con una lucha que con frecuencia les cuesta la libertad, y en ocasiones sus vidas<sup>68</sup> (Forti, 2012; García et al., 2012; Lamrabet, 2014).

---

<sup>68</sup> García, Vives, Expósito, Pérez-Rincón, López, Torres, y Loscos, (2012) citan en su artículo un conjunto de autoras que han desarrollado esta línea de reflexión, como son Djaouida Moualhi, Romina Forti, Asma Lamrabet, Fátima Mernissi y Nawal al-Sa’ dawi, y algunas asociaciones feministas musulmanas como Sisters in Islam.

En efecto, a pesar de la existencia de una extendida visión del Islam en la situación de la mujer, un gran número de autores señalan la importancia que el Islam ha tenido para mejorar la situación de las mujeres en las sociedades árabes. En una revisión bibliográfica realizada por Teresa Terrón (2012) esta autora revela cómo una de las ideas que aparece de forma reiterada en numerosos textos de diverso tipo, es la importancia que el Islam ha tenido para mejorar la situación de las mujeres en las sociedades árabes, distanciándose de la interpretación fundamentalista que existe en algunas regiones del mundo arabo-musulmán (Desrues, 2009; Dris-Aït-Hamadouché, 2008; Llorent, 2011). Pérez y Rebollo (2009) lo expresan así:

El culpable no es en sí, ni únicamente, el Islam, pues en determinadas cuestiones son los propios musulmanes los que han convertido en preceptos religiosos las leyes e imposiciones de los hombres. Ello ha marcado al Islam con la impronta del estancamiento y, lo que es más grave, se ha privado a la mujer de los derechos que su religión les había otorgado. (p.232)

### **3.2.5. Integración identitaria**

Javier Jordán (2009), en un estudio sobre los procesos de radicalización yihadista en España, plantea que aquella tiene mucho de aprendizaje social, y que el conocimiento de estos procesos de aprendizaje permite obtener enseñanzas sobre la forma de prevenir la radicalización. Entre ellas, Jordán apunta el promover la integración identitaria<sup>69</sup>. También la económica y social, pero principalmente la integración identitaria se anticipa al surgimiento, en el seno de las comunidades islámicas, de núcleos de ciudadanos enemigos “personas que viven entre nosotros pero que se consideran en guerra contra nuestra sociedad” (Jordán, 2009, p.214).

---

<sup>69</sup> Junto a ello, Jordán incluye la colaboración del mayor número posible de líderes religiosos, articular medidas contra su financiación pública, sancionar actuaciones que vayan contra el sistema democrático y una eficaz actuación policial.

Cuando un colectivo inmigrante se encuentra en situación de desarraigo a consecuencia de la inmigración se produce la necesidad de identificación colectiva. Los paradigmas encontrados se resumen en dos: el *paradigma basado en el interés*, y el *paradigma basado en el reconocimiento*. Nuria del Olmo (2003) añade uno más. Afirma que cuando un inmigrante se encuentra desarraigado a consecuencia de la inmigración, la construcción de la identidad puede tener su explicación en la búsqueda de apoyo emocional, e incluye el *paradigma del refugio psicológico*. Según esta autora, la primera necesidad referida al interés común desaparece, adquiriendo mayor fuerza la dimensión simbólica de la identidad, y continúa afirmando que el principal factor que influye en la construcción de la identidad es tanto la búsqueda de reconocimiento, como de apoyo psicológico; entendiendo ambos paradigmas como complementarios (del Olmo, 2003).

En el caso de la inmigración marroquí, José Carlos Sendín (2014) hace una revisión crítica de las concepciones tradicionales de integración. Plantea este autor, en una investigación sobre el papel de los usos mediáticos, cómo ocupan estos un lugar central en la conformación de un imaginario que influye en la creación de la identidad a través de múltiples itinerarios personales. El sentido de pertenencia se construye en torno a una comunidad diaspórica transnacional que conecta la comunidad de origen, la sociedad de acogida y la comunidad árabe imaginada. Según el autor la hoja de ruta de la aculturación no supone una trayectoria clara donde hay un punto de llegada fijo, sino que se negocia continuamente “en procesos vitales que se configuran en el ámbito de lo transnacional” (Sendín, 2014, p.11).

Si bien existe cierta abundancia en la literatura sobre la influencia de la escuela en los procesos de adquisición de la identidad en los jóvenes marroquíes, en el caso de los adultos, donde el tratamiento es diferenciado por la posición social que ocupan en la familia y en la sociedad, contrasta la relativa abundancia de investigaciones sobre las mujeres magrebíes, y la notoria ausencia de estudios

sobre la reorientación de la identidad y las estrategias utilizadas por los hombres marroquíes adultos.

En el caso de los jóvenes marroquíes escolarizados en España numerosos autores ponen de manifiesto las dificultades que genera nadar entre dos aguas, al encontrar diferencias entre los valores educativos de la sociedad de origen y los de la sociedad de destino (Esteve, Ruiz y Rascón, 2008; Pamies, 2011). Los jóvenes escolares marroquíes se sienten rechazados por sus iguales en la escuela, lo que unido a la alta tasa de fracaso escolar y a una falta de oportunidades sociales y laborales hace, según Deusdad (2013), que muchos se encuentren a merced de ideologías radicales y de grupos fundamentalistas. Circunstancias conocidas por la comunidad educativa que tendrían que impulsar, según esta autora, una decidida apuesta por la elaboración de estrategias de inclusión educativa en los centros, enfrentarse a la xenofobia, incluir recursos adecuados, una adecuada formación del profesorado en prácticas interculturales, etc. (Deusdad, 2013).

Esteban-Guitart, Oller y Vila (2012), en un estudio de caso realizado con una familia marroquí, utilizan una metodología que desvela los “fondos de conocimientos” (Moll y González, 2004) y los “fondos de identidad” (Esteban-Guitart y Moll, 2014) de los componentes del grupo familiar. Estos autores definen los fondos de conocimientos como “los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” <sup>70</sup> (Moll, 1997, p.47), mientras que los fondos de identidad son los recursos que forman parte de la autodefinición, autoexpresión y auto-comprensión de las personas (Saubich y Esteban-Guitart, 2011). Los autores subrayan la importancia en la educación intercultural de conocer aquellos, en tanto que constituyen fuentes de sentido. Frente a la teoría del déficit, adoptada frecuentemente de manera no consciente por docentes,

---

<sup>70</sup> Ejemplos serían la religión, destrezas relacionadas con la profesión del padre, etc.

esta metodología inclusiva pone en valor lo que el inmigrante sabe y los componentes que configuran su identidad social, poniéndolos en valor y facilitando una orientación pedagógica y un uso que facilita el aprendizaje significativo y lo orienta hacia la inclusión y al éxito escolar (Esteban-Guitart, Oller y Vila, 2012).

Si bien en su estudio fueron detectados los fondos de identidad en los escolares, no encontramos investigaciones donde sean visibilizados los fondos de identidad específicos de los adultos marroquíes. Aspecto importante para nuestro propio estudio en vista de las implicaciones educativas que de ahí derivarían. Pero retomamos de este estudio la importancia de los fondos de conocimiento e identidad por las dos razones apuntadas: “para crear las condiciones psicológicas y emocionales óptimas para facilitar la motivación e implicación del alumno” y por otro para “favorecer procesos de contextualización y aprendizaje significativo en los adultos” (Esteban-Guitart, Oller y Vila, 2012, p.32).

Castien (2009) detecta, en el trabajo de campo institucional, algunos colectivos de marroquíes que, aunque con una presencia minoritaria, adquieren una visión de la realidad notablemente secularizada, adoptando unos “estilos de pensamiento y unas estructuras mentales de naturaleza más abierta” (Castien, 2009, p.171).

### **3.2.6. El modelo de la ciudadanía interculturalista**

Las actuales sociedades pluriculturales han venido a evidenciar la necesidad de modificar las bases sobre las que tradicionalmente se ha construido el sentimiento de identidad colectiva, y el sentido de pertenencia a esa colectividad.

Las sociedades construyen la definición del “nosotros”, en el sentido de escoger cuáles son los atributos culturales a los que se da prioridad (Castells, 1997b), y sobre los que se asienta la identidad, definiendo de esta manera, quién pertenece a esta y quién no. Y es frecuente que en el seno de la definición de esa identidad se encuentre el germen de procesos inconscientes cuyo

resultado de facto es la exclusión de algunos colectivos o culturas, tal como señala Carbonell (1999), pasando el “racismo cultural”<sup>71</sup> a ser percibido como “normal”, como algo “natural” (Farr y Moscovici, 1984).

Sin embargo, algunos colectivos procedentes de diferentes culturas, al margen de su situación legal, forman parte de hecho de la sociedad española, y precisamente porque la identidad colectiva es un proceso dinámico, en continua elaboración y reelaboración (Gil-Jaurena, 2008), está pendiente la tarea de la incorporación de todos en la construcción de una identidad colectiva común como base de la convivencia democrática (Lapresta, 2006), así como el compromiso de la escuela como agente de cambio (Escarbajal, 2014; Santos-Rego, Cernadas y Lorenzo, 2014; Touriñán, 2010). En este sentido, y tal como afirma Lapresta (2006), es necesaria una “redefinición del proceso de definición de nosotros mismos” (p.198).

Uno de los aspectos en que se materializa el fenómeno de la identidad colectiva es la ciudadanía. En España se han desarrollado representaciones sociales sobre los inmigrantes que dificultan su integración y generan exclusión social. Según este autor, la razón de ello es que se basa en conceptos de ciudadanía erróneos (Lapresta, 2006). La multiculturalidad de las sociedades actuales exige el desarrollo de un concepto de ciudadanía que favorezca la plena integración de las diferentes culturas (Marín, 2013).

El concepto actual de ciudadanía se entiende en gran parte de Europa íntimamente ligado al concepto de los Estados-Nación (Zapata-Barrero, 2004). La idea implícita, que según Lapresta (2006) subyace al concepto, es que el grupo étnico / nacional se corresponde totalmente con el “pueblo” entendido políticamente,

---

<sup>71</sup> El llamado “racismo cultural” o “simbólico” no considera unas razas inferiores a otras, pero sí una culturas superiores a otras, y la base del rechazo está en la supuesta incompatibilidad cultural entre la cultura autóctona y la inmigrada (Arnaiz y Escarbajal, 2012).



con sus derechos y obligaciones; siendo así que la nación coincide con la identidad cultural. Y en consecuencia, es la adquisición de la nacionalidad lo que abre la puerta a la ciudadanía, es decir a “el estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad” (Marshall y Bottomore, 1998, p. 37).

Este concepto es criticado por no pocos autores. El esencialismo cultural (García et al., 2012) y la supuesta homogeneidad que se le atribuye a la cultura es falsa, apunta Lapresta (2004), además de dificultar la construcción de una identidad común integradora. Por otro lado, la identidad cultural no es estática ni inmutable (Gil-Jaurena, 2008; Llobera, 1999; Osuna, 2012) y frecuentemente no se ajusta a la realidad, pues por otro lado, y como apunta De Lucas (2001), ha sido construida históricamente a través de una negociación en la que se ha impuesto, arbitrariamente, la cultura del poder dominante. Los Estados-Nación, añade Lapresta (2006), “han necesitado servirse de su monopolio para crear una identidad cultural homogénea y fuerte, con el objetivo de legitimar su poder y diferenciarse frente a otros estados” (p. 191).

La literatura científica da buena cuenta de la polisemia del concepto, que ha sido tratada desde diferentes ámbitos. Sin embargo, Marín (2013) encuentra que las diferentes nociones de ciudadanía se engloban en dos dimensiones básicas: por un lado la dimensión de naturaleza psicológica asociada a la identidad cívica y al sentimiento de pertenencia, que hace sentirse parte de la colectividad, y por otro la dimensión política asociada al estatus legal, que exige el reconocimiento de los derechos de ciudadanía (de Lucas, 2001).

La dimensión psicológica e identitaria es tratada desde diversos ángulos, la ciudadanía cívica (Cabrera, 2002; Osler, 2000) que busca romper con la pasividad en asuntos públicos, y potenciar la participación ciudadana, el compromiso y la responsabilidad cívica; la ciudadanía social (Carneiro, 1999; Cortina, 1998) que promueve la incorporación de los colectivos en riesgo de exclusión social; la ciudadanía desde una redefinición femenina, vista desde

la perspectiva de la aportación de la mujer a la ciudadanía (Solé, Serradell y Sordé, 2013), así como la ciudadanía cosmopolita (Cortina, 1998) que abogan por una forma de ciudadanía que trascienda las barreras territoriales y nacionales.

Algunos autores cuestionan la viabilidad de una nueva propuesta por considerar utópico que esta traspase las fronteras que tradicionalmente han separado al ciudadano del extranjero (Martínez de Pisón, 2003; Sartori, 2001). Sin embargo, estamos con Marín (2013) y Solé, Serradell y Sordé (2013) quienes defienden la necesidad de impulsar un nuevo concepto de ciudadanía que supere estos límites, y que facilite la creación de una identidad colectiva común inclusiva.

Esta búsqueda pasa por presentar nuevos vínculos entre comunidad cultural y comunidad política, lejos de la identificación clásica, entendiéndola como un ente más amplio capaz de incorporar a colectivos y culturas que no formaban parte históricamente de ella. En este sentido, Javier de Lucas (2001) plantea que el nuevo concepto, en su dimensión normativa, debe asegurar el acceso a tres clases de derechos: los *derechos civiles* (libertad de expresión, de creencias, etc.) necesarios para ejercicio de la libertad individual; los *derechos políticos* (derecho de asociación, derecho a voto, etc.) que permiten al individuo su participación en la vida política; y en tercer lugar los *derechos sociales y culturales*, que son los que garantizan un nivel mínimo de bienestar (Lapresta, 2006), y faciliten a su vez el acceso más igualitario a los activos simbólicos (información, comunicación y conocimientos) (de Lucas, 2002, 2003).

Asimismo Marín (2013) apunta la necesidad de construir el espacio público desde la diferencia, una ciudadanía intercultural, interculturalista como diría Giménez (2003) y que tal y como plantean Carneiro (1999) y Cortina (1998), ponga el énfasis en el principio del reconocimiento mutuo como base principal de la convivencia.

Solé, Serradell y Sordé (2013) proponen la necesidad de replantear el concepto de ciudadanía reconociendo e incorporando las aportaciones de las mujeres en la práctica de la convivencia. Por ejemplo creando asociaciones de mujeres y redes de apoyo, en principio informales, desde lo cotidiano, pero que pronto traspasarán la esfera de lo privado, y se convierten en estructuras formales de participación, generando espacios de empoderamiento que abre nuevas vías de integración social.



## **CAPÍTULO 4.**

# **OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

---

En este capítulo se hace una presentación de los Objetivos de esta investigación y del Método utilizado para alcanzarlos.

Comienza con la formulación de los objetivos planteados en la investigación y, a continuación, la justificación del enfoque metodológico adoptado, la identificación de las categorías de análisis y las fases del estudio, la selección de los participantes, los instrumentos utilizados y finalmente el análisis y tratamiento de los datos.

## **4.1. OBJETIVOS**

La experiencia migratoria por sí misma constituye un importante cambio en la vida del individuo que transforma el proyecto de vida, tiene frecuentemente esa intención, y que afecta y transforma la estructura familiar, el escenario vital, las expectativas y el rol social, tanto personal como familiar.

No se trata solamente de la adaptación a un nuevo escenario, sino que una variedad de nuevos códigos culturales, lingüísticos y comunicativos, laborales y sociales configuran un marco que pide ser conocido e interpretado como paso previo a la inclusión.

El éxito alcanzado, así como las facilidades o dificultades experimentadas en este proceso de cambio dependerá de muchas variables. Algunas relacionadas con la distancia idiomática y cultural entre la de origen y la de acogida, otras con las aptitudes y capacidades previas de cada individuo, así como predisposición, potencial de aprendizaje y circunstancias de diverso tipo.

Partimos a priori de la idea de que la migración conlleva cambios en muchos aspectos, que tienen su origen en la necesidad de adaptarse a una nueva realidad. Y que estos cambios se desarrollan dentro de un proceso de adaptación en el que los aprendizajes pueden jugar un papel importante. Entendiendo aprendizajes en un sentido muy amplio; necesarios, pero desconocidos en principio.

Desde aquí nos hacemos algunas preguntas en el origen del estudio: ¿cómo es ese proceso de adaptación?, ¿qué aprendizajes necesitan adquirir?, ¿cómo los adquieren y qué dificultades encuentran?, ¿qué concepto de integración se desprende de su realidad?, ¿cómo viven y qué cambios experimentan en el proceso? y ¿qué tipo de oferta educativa facilitaría el proceso de integración? También, ¿en qué y cómo pueden los centros de educación de adultos contribuir a mejorar esos aprendizajes?, ¿es la oferta de los centros existentes suficiente y/o adecuada para dar una respuesta

eficaz? o ¿qué otros tipos de ofertas o de posibilidades pueden resultar ser recursos de aprendizaje y desarrollo de competencias?

A partir de estos interrogantes formulamos como objetivo general:

*Comprender el proceso de inclusión educativa y social de los inmigrantes marroquíes en España a partir de su historia vital.*

A partir del mismo, formulamos los siguientes objetivos específicos, cada uno de los cuales constituye un eje de investigación. Estos son:

- *Identificar qué factores facilitan y obstaculizan el **proceso de inclusión** educativa y social de los inmigrantes extranjeros en España.*
- *Determinar el papel que cumplen **los aprendizajes** y los procesos formativos, en la construcción de su proyecto de vida en España, (qué aprendizajes, dónde y cómo se adquieren, facilitadores y dificultades).*
- *Describir cómo **construyen su identidad** personal y social en el nuevo entorno, y qué aprendizajes intervienen en su proceso.*

Si en la investigación nos fijamos como meta los objetivos descritos, la orientación de partida es conocer las respuestas desde la perspectiva de la vivencia de los propios participantes.

Es decir, buscamos comprender el proceso de inclusión. Buscamos conocer cómo los participantes vivencian, analizan e interpretan su propio proceso migratorio, y qué significados atribuyen ellos a los sucesos, a los hitos; qué relevancia tienen, en el proceso, tanto las experiencias vividas, como el patrimonio subjetivo, es decir, las expectativas, deseos, condicionantes, temores, etc. Todo ello para comprender cómo ha sido proceso de inclusión social y educativo en el nuevo contexto, cómo han experimentado la adquisición de los nuevos aprendizajes, y cómo sido la construcción de su identidad social en el nuevo contexto.

Con la investigación se espera que conocer cómo han vivido los protagonistas el proceso de inclusión, nos permita, como

investigadores, obtener una comprensión general del proceso, y en particular, de los ejes de investigación centrados en el aspecto formativo de la experiencia migratoria.

Así mismo, pretende que la comprensión de los procesos individuales de inclusión de los casos estudiados ofrezca claves de interpretación al proceso de casos similares vividos por otros nuevos ciudadanos con procesos similares. Si bien la metodología cualitativa y el enfoque biográfico-narrativo no permite hablar de representatividad o generalización formal en términos de la “lógica estadística matemática” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.131), el estudio se hace con la esperanza de obtener claves que permitan la transferibilidad de los hallazgos.

## **4.2. METODOLOGÍA**

Comenzaremos la metodología con una justificación del enfoque adoptado, para después establecer las categorías de análisis y describir las fases de la investigación. Después, los instrumentos analizados, para continuar con el análisis y el tratamiento de los datos.

### **4.2.1. Enfoque metodológico**

Hasta la aparición de los paradigmas constructivistas, naturalistas, interpretativos, etc., a comienzos del siglo XX, los antecedentes que la historia muestra sobre teoría del conocimiento de la realidad no mostraban más forma de conocer que el hecho dado. La realidad como fenómeno objetivo que no ofrecía más posibilidad de ser conocida que un acercamiento directo.

El concepto de realidad que plantea una existencia de las cosas independientemente del observador, que requiere solamente ser conocida e interpretada, y el conocimiento científico se identifica con el enfoque positivista.

Las teorías positivistas conforman y parten de una noción del conocimiento que asume que el sujeto investigador tiene un papel pasivo. El conocimiento surge, según el enfoque científico



positivista, del contacto con la realidad, que se muestra unívoca. La realidad es objetiva y se muestra tal como es, y en consecuencia el objeto de la ciencia es captarla.

Sin embargo, la vida social se ha hecho cada vez más compleja en todas sus dimensiones, y esta complejidad, según von Bertalanffy (1981), ha hecho más difíciles los procesos metodológicos para conocerla en profundidad. Martínez Miguélez (2006, p.125) afirma por otro lado que “toda realidad, y más las realidades humanas, son poliédricas (tienen muchas caras) y sólo captamos, en un momento dado, algunas de ellas”.

De esta necesidad de captar y comprender la complejidad de las realidades sociales ha surgido, desde mediados del siglo XX, una gran diversidad de planteamientos: el construccionismo, las corrientes posestructuralistas, la teoría crítica, el análisis del discurso, etc. Estos procesos metodológicos son conocidos hoy con el nombre de Metodologías Cualitativas (Martínez Miguélez, 2006).

La metodología cualitativa rechaza la teoría del conocimiento en que se basa el modelo positivista, que persigue la objetividad manteniendo al investigador en una posición pasiva y como mero espejo de la realidad. Y adopta el “modelo dialéctico” que considera el conocimiento como el resultado de una dialéctica entre el sujeto (con sus intereses, expectativas, creencias, valores, etc.) y la realidad objeto de estudio (Martínez Miguélez, 2006).

Puesto que la realidad en las ciencias sociales no es unívoca sino multidimensional, y no existen por tanto conocimientos estrictamente objetivos, sino que está sometida a interpretaciones y visiones personales y sociales, lo subjetivo es parte esencial del proceso de investigación en el acercamiento al objeto de estudio. De esta forma el investigador forma parte del contexto de la investigación, interviene en la interacción entre el sujeto y el mundo y contribuye a la reflexión.

La investigación cualitativa no se fundamenta en la certidumbre, sino que pone el énfasis en sujetos que construyen su propio mundo dentro de contextos determinados (Prigogine, 1997).

La investigación en las ciencias sociales intenta dar respuesta al conocimiento de la verdad y de las leyes de la naturaleza, y el que plantea es un problema epistemológico, en tanto que tiene por delante el reto de la respetabilidad científica de sus productos (Martínez Miguélez, 2006). Surge por tanto como la metodología más adecuada para el estudio de las realidades complejas, especialmente en ciencias sociales y humanas. De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Tiene como objeto comprender la intención del acto social, es decir la estructura de motivaciones, la meta que persigue, el propósito de su conducta y los valores, creencias y sentimientos que lo dirigen hacia un determinado fin.

Pero la persona es un agente social porque la sociedad se encuentra en él y, por tanto, como afirma Mejía (2004), posee una representación global de la sociedad. Cada sujeto contiene información de la totalidad social, el todo se encuentra en las partes, al igual que las partes se encuentran en el todo. Por otro lado, “en el sujeto se reproduce la relación sujeto-objeto, desde su individualidad construye una representación de la estructura global de la sociedad. Cada sujeto es una singularidad y una individualidad y, a la vez, contiene la totalidad” (Morín, 1998).

En nuestra investigación nos interesan ambas cosas, la realidad individual como sujeto, y la visión del sujeto como portador –en parte- de la colectividad.

Así mismo resulta de especial relevancia situar el foco del estudio en el punto de vista de los protagonistas.

El proceso migratorio supone un constructor de significados como experiencia de vida, que constituye la base de nuestro estudio. Y situar el eje del estudio en la experiencia vital de las personas migrantes es conveniente por una doble razón.

En primer lugar, porque la base del estudio no es el proceso migratorio en sí, como realidad objetiva, sino por cómo es vivido el

proceso por sus protagonistas, de forma que permita comprender las claves para su interpretación. Y, en segundo lugar, tal como dice Mejía (2004) en cuanto que el sujeto es un agente social que posee una representación global de la sociedad. Es decir, en la medida que la comprensión de sujetos en particular puede ayudar a comprender cómo pueden llegar a comportarse otros sujetos del entorno social.

Es decir, si bien la investigación cualitativa no permite hablar de generalización, sí es verdad que la investigación narrativa, que tiene por objeto poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, puede también aportarnos comprensión de otros similares y, en consecuencia, tener poder de ser transferibles en algún grado (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Por todo ello, el enfoque biográfico narrativo se perfila como la herramienta adecuada de análisis de los significados que los protagonistas dan a la historia vital completa, en general, y en particular, a los factores de la trayectoria vital y migratoria que condicionan las unidades de análisis planteadas en las preguntas de investigación. Es decir, el proceso de inclusión social y educativo, los aprendizajes, y la identidad.

Teoría del enfoque biográfico narrativo.

Al hablar de narrativa es necesario distinguir entre la narrativa misma (el relato oral escrito), la investigación narrativa (el método de recordar, construir y reconstruir el relato) y el uso de la narrativa para promover el cambio en la práctica (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Connelly y Clandinin, 1995).

Diferenciamos así entre el objeto que se investiga y el método. La forma de escritura y por tanto en que se describe el informe de investigación será en forma de relato. Y al mismo tiempo nos referimos a la narrativa como método de investigación, ya que es en sí un modo básico de organizar el conocimiento y la realidad.

La investigación narrativa, que como afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001) se ubica como una subarea dentro del amplio paraguas de la investigación cualitativa, en concreto, como investigación experiencial, aporta características relevantes en el diseño de nuestro estudio.

La narrativa autobiográfica ofrece un modo donde elaborar un relato de la experiencia vital, explorando así cómo se concibe el presente, qué sentido se le da al pasado y qué proyección le da al futuro. Es una “particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por la que – mediante un proceso reflexivo- el sujeto da significado a lo sucedido o vivido (Mejía, 2004).

Por ello escogeremos para nuestro estudio una metodología cualitativa con un enfoque biográfico narrativo. En que el método narrativo permita, ayudado por el investigador, construir un relato de vida, el relato de su trayectoria migratoria.

Connelly y Clandinin (1995) afirman que el estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo (1995). Y así como Ricoeur (1996) señala la centralidad del relato en la constitución del personaje que somos, el relato construye la identidad del personaje. La construcción del relato da sentido a lo vivido.

Por ello la construcción de sentido a través del relato será el eje metodológico, así como la asignación de significados de lo vivido. Pero más que un relato fiel de la propia vida, es la configuración de la propia identidad el objeto del relato de vida, “que siempre está en proyecto de llegar a ser” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) y, por tanto, en él se incluyen los sueños, expectativas y los componentes del futuro proyecto de vida que los participantes esperan y desean para sí en el transcurso del proyecto migratorio.

La comprensión de la singularidad de la historia de vida de cada caso en particular es esencial en la investigación, y al mismo tiempo constituye una perspectiva que puede ayudar en la comprensión de otros.

#### **4.2.2. Categorías de análisis y fases de la investigación**

Los relatos han sido analizados sobre la base de dos ejes de análisis, en torno a los cuales se agrupan categorías y subcategorías. El primer eje corresponde a los momentos vitales o hitos de cada uno de los adultos inmigrantes, y recoge categorías en orden al carácter cronológico de la trayectoria migratoria y su comprensión como proceso. Son cinco, la infancia y experiencias familiares, historia escolar, decisión de emigrar, proceso de adaptación y situación actual y expectativas de futuro. Dentro de ellas, 23 subcategorías en las que se encuentran presentes, de forma transversal, los tres aspectos del eje conceptual.

El segundo eje es el conceptual, y corresponde a las tres dimensiones principales de nuestro estudio que son los conceptos clave de reflexión por parte de los participantes, y alrededor de las cuales giran las preguntas de investigación. Estos son, el proceso de inclusión mismo como objeto de reflexión, los aprendizajes y la construcción de la identidad. Cada una de estas categorías compuesta de subcategorías en relación de nuevo con las tres dimensiones, proceso de inclusión, aprendizajes e identidad. En total son 14 subcategorías (tabla 5).

Cada uno de los ejes de análisis, categorías y subcategorías estaban orientadas a los ámbitos prioritarios de las preguntas de investigación.

**Tabla 5 Resumen de las categorías de análisis**

<b>Ejes de análisis</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Momentos vitales - hitos	Infancia y experiencias familiares	Experiencias infantiles Situación y clima familiar Valores familiares Costumbres y tipo de vida Sucesos significativos
	Historia escolar	Nivel educativo de los padres Escolarización Experiencias clave Valorización del estudio Expectativas de futuro
	Decisión de emigrar	Decisión propia o no Razones Expectativas
	Proceso de adaptación	Instalación Cumplimiento-contraste de expectativas Experiencias de cambio Facilitadores y obstáculos Acceso a recursos Imprevistos y sorpresas
	Situación actual y expectativas de futuro.	Nivel de satisfacción Éxitos alcanzados Anhelos Evolución de las expectativas
Conceptual	Proceso de inclusión	Apoyo familiar y red social Estrategias Dificultades Facilitadores
	Aprendizajes	Necesidades percibidas y expectativas Estrategias utilizadas Facilitadores Procesos formativos emprendidos Lugares y espacios de formación Cambios percibidos
	Construcción de identidad	Sentido de pertenencia Acogimiento-rechazo Autopercepción Autoestima

Fuente: Elaboración propia

La investigación se organizó en cuatro fases: la fase preparatoria, el trabajo de campo y producción de datos, el análisis de los datos y la presentación de los datos (Mejía, 2004).

Fase 1: Tuvo lugar la definición del problema de investigación, preparación y las decisiones metodológicas sobre el tipo de diseño, la definición de perfiles y elección de la muestra.

Fase 2: En esta fase se elaboraron las guías de preguntas y la realización de las entrevistas. Se elaboraron entrevistas previas a diez personas, anterior a la selección de los casos. Finalmente se escogieron seis, que recogían, entre todos, los criterios seleccionados para la investigación. Se realizaron las entrevistas que tuvieron entre 1 hora y 1,45 horas de duración y su posterior transcripción.

Fase 3: Esta fase correspondió al procesamiento de la información. Una vez transcritas se analizaron los discursos producidos por los participantes. Se utilizaron para ello técnicas de análisis del discurso para identificar las categorías y familias de categorías emergentes.

Fase 4: Los resultados obtenidos de las narraciones fueron descritos en forma de relatos de vida. En cada uno de ellos, la estructura de cada relato está compuesta por dos partes diferenciadas. Una primera parte la constituye la reconstrucción de la trayectoria migratoria, con énfasis a lo largo del proceso en los dos ejes conceptuales de investigación. Y una segunda parte el análisis reflexivo sobre los ejes conceptuales, aprendizaje e identidad, de cada uno de los casos, descritos, en cada relato, inserto dentro de la trayectoria personal.

Los informes de los relatos de vida suponen la primera redacción de conclusiones, redactados y vistos desde la individualidad de cada caso en relación con la trayectoria cronológica de su vida y proyecto migratorio.

Una vez finalizada la redacción del informe se hizo una devolución, al objeto de validar los resultados con cada uno de los casos. Esta devolución fue individualizada, y surgió a petición propia de cuatro de los participantes, en la entrevista previa realizada al inicio. En tres casos solicitaron la devolución de la información elaborada, de forma que, como parte de su propio proceso reflexivo, manifestaron su interés en conocer el resultado escrito del relato propio. En el cuarto caso se realizó una entrevista de devolución al final del trabajo de campo.

#### **4.2.3. Participantes en el estudio**

En la investigación cualitativa el acercamiento a la realidad busca la particularización, y no la generalización, en tanto que pretende la comprensión de los significados. En estos casos, el tamaño de la muestra juega un papel fundamental, así como la valoración de los criterios de selección de los casos de estudio y su tipificación (Goetz y LeCompte, 1988). Unos criterios que Glasser y Strauss (1967) denominaron muestra teórica.

En nuestro estudio la muestra teórica ha sido compuesta por personas adultas marroquíes que han emigrado a España para establecerse y desarrollar su proyecto de vida actual en este país. Esta muestra constituye un perfil que nos permite identificar ejes de análisis y su interrelación dentro de un marco teórico concreto (Glasser y Strauss, 1967).

La selección de los participantes se realizó por el sistema de bola de nieve, es decir, cada nuevo contacto nos ponía en relación con otro nuevo.

Los criterios de selección de los participantes han sido cuatro: disponibilidad, características demográficas, características personales y condiciones de desarrollo en un cierto grado en algún ámbito en el país de acogida.

##### *A – Disponibilidad*

En primer lugar, la aceptación a participar en un estudio que requiere un proceso de revisión de la trayectoria migratoria y vital.



Un aspecto clave porque requiere de una intención auto reflexiva activa. Los seis participantes cumplieron con este criterio.

#### *B – Características demográficas*

Los participantes seleccionados son personas adultas, mayores de 18 años, de ambos sexos, nacidas en Marruecos y han pasado allí su niñez y adolescencia. En su juventud han emigrado y se encuentran en la actualidad residiendo en España desde hace más de diez años.

De los seis casos seleccionados, cinco tomaron ellos mismos la decisión de emigrar, y en un caso fue por decisión familiar. Todos se encontraban en el margen de edad entre los 18 y los 25 años al instalarse en España, y actualmente, en el momento de la investigación, sus edades oscilan entre los 31 y 46 años. Así mismo resultaba particularmente interesante para el análisis posterior que el área geográfica de procedencia combinara zonas rurales y urbanas, así como también procedentes de varias áreas lingüísticas, *amazight* (zona de Rif) y *dariya* (árabe marroquí).

#### *C – Características personales de desarrollo*

Diferentes trayectorias que diversifiquen los perfiles enriquecen el análisis, por ello han sido seleccionados los participantes atendiendo a diferentes niveles de estudios alcanzados. El criterio general ha sido haber obtenido un cierto nivel de desarrollo durante el tiempo que ha vivido en España en algún ámbito. De forma que la trayectoria muestre que ha existido un nivel de éxito en alguna área. Este criterio no obedece a ninguna intención de centrarnos con exclusividad en modelos de éxito de alto nivel, sino más bien nos interesa para nuestro estudio contar con inmigrantes con trayectoria activa en alguna área y un desarrollo consolidado. Las áreas escogidas son tres: el mundo asociativo y ONG, con personas que participen de forma activa en alguna organización política, social o religiosa de manera sostenida en el tiempo; también el ámbito académico, personas que hayan finalizado los estudios universitarios o profesionales; y el ámbito profesional y

laboral, de forma que tengan un empleo estable o regular en el tiempo.

De los seis participantes, cinco cumplen alguna o varias de las condiciones señaladas. Sin embargo, se ha seleccionado también una participante con un perfil proactivo en relación con los aprendizajes, aunque no cumpla el perfil del grado de desarrollo señalado en ninguna de las áreas señaladas. Con objeto de incorporar al estudio un punto de vista que incluya una perspectiva diferente, que pudiera ofrecer un testimonio de quienes pudieran encontrar dificultades superpuestas.

Los nombres han sido cambiados para salvar el anonimato.

**Tabla 6 Participantes en el estudio**

<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>	<b>Lugar de nacimiento</b>	<b>Área lingüística</b>	<b>Ámbito de desarrollo</b>
Najima	36	Alhucemas	Amazight	Asoc
Fátima	41	Casablanca	Dariya	Asoc
Hanan	36	Taza (aldea)	Dariya	Acad
Soufian	37	Tetuan	Dariya/español	Acad + Prof
Abdelaziz	46	Belyuneh	Dariya/español	Acad + Prof + Asoc
Salua	31	Targuist (aldea)	Amazight	-

Nota: Ámbito de desarrollo: Mundo asociativo Asoc; Académico Acad; Profesional y laboral Prof.

Fuente: Elaboración propia

#### **4.2.4. Instrumentos**

El objetivo de una investigación biográfico-narrativa es la narración de la vida, y por ello, la entrevista es un instrumento esencial en la investigación narrativa de las vidas.

Se ha utilizado la entrevista como instrumento de investigación, de forma que los participantes, inducidos por el entrevistador, cuentan lo que ha sido su trayectoria de vida como una totalidad,

con hincapié en sus dimensiones más relevantes, y centrándose en los momentos más destacables.

La entrevista se transforma así en un instrumento que permite “un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), así como la oportunidad para que el participante, gracias al “autoanálisis retrospectivo guiado” tiene la oportunidad de dar sentido y coherencia tanto a los momentos vividos, como a las expectativas puestas en el futuro y el proyecto de vida.

En el desarrollo de las entrevistas hubo tres fases. En la fase de planificación se decidió realizar pre-entrevistas a los primeros candidatos a participar en la investigación. Se trataba de entrevistas poco estructuradas que tenían una triple función.

En primer lugar, pretendíamos obtener la información necesaria para valorar si el candidato cumplía con los criterios señalados para participar en el estudio. Se realizaron once entrevistas previas, de las cuales fueron finalmente escogidas seis participantes, cuatro mujeres y dos hombres.

En segundo lugar, era necesario controlar la variable de que la propia condición masculina del investigador-entrevistador pudiera tener un efecto negativo en algunos casos de entrevista con mujeres, y la sospecha de que influyera en la fluidez de la comunicación. En este sentido, la entrevista previa permitió valorar en qué caso esta sospecha tenía fundamento, y si así hubiera sido, contar con entrevistadora femenina. Finalmente, la entrevista previa sirvió para descartar esta idea, porque no se produjo esta situación entre quienes cumplían los criterios de participación.

En tercer lugar, cumplía la función de realizar un acercamiento previo que creara un cierto clima de confianza en aquellos casos que sí cumplían los criterios. De esta manera, además de explicar los propósitos y objetivos de la investigación, los tiempos, la temática de la entrevista, etc., se comienza a establecer un adecuado clima de confianza, para facilitar, en la mayor medida posible, la profundidad y calidad del relato.

En la fase de realización, las entrevistas fueron llevadas a cabo por el investigador. Se trató de una entrevista única de entre 1 y 1,45 h de duración. Y fueron registradas con grabadora para proceder después a su análisis.

En la última fase de interpretación de la entrevista se procedió a la transcripción con el software F5, y fueron pasadas a texto. A partir de aquí comenzó la interpretación fundamentada de los datos narrativos y la investigación en sí.

La guía general de la entrevista fue la siguiente:

*1. Contexto familiar*

- Datos personales, edad, lugar de residencia. Situación familiar.
- Valores familiares y del contexto cultural.
- Recuerdos significativos y sucesos destacables.
- Amigos, diversiones, costumbres, etc.

*2. Historia escolar*

- Historia escolar de padres y hermanos.
- Escolarización ¿Cómo fue la educación recibida en casa? ¿y en el colegio?
- En qué centros estudió, cuando comenzó, recorrido de éxitos y dificultades, experiencias con profesores y compañeros, calificaciones y valoración.
- Recuerdos de la época escolar. Experiencias clave o que marcaran de forma especial.
- ¿Cuáles eran los valores y las prioridades de los educadores en la familia y en la escuela?
- Qué valor se daba a los estudios. Con qué se relacionaba. ¿Por qué?
- Motivación por la escuela.
- Planes, deseos y/o perspectivas futuras de vida.

*3. Decisión de emigrar*

- Cómo y por qué fue la decisión de salir de Marruecos a Europa.
- Cómo imaginaba la vida en España. Cuáles eran las expectativas, qué esperaba.

#### *4. El proceso de adaptación e inclusión*

- ¿Cómo fue la llegada a España? ¿Se sintió acogida?
- ¿Qué cosas cambiaron aquí?
- ¿Qué estrategias utilizaba para salir adelante?
- ¿Qué cosas buenas y qué cosas malas vinieron con el cambio?
- ¿Cuáles fueron los éxitos? ¿Los facilitadores? ¿Cuáles los obstáculos?
- ¿De quién echa de menos apoyos? ¿De quién los ha obtenido?
- ¿Cuáles han sido las sorpresas?

#### *5. Consolidación, situación actual y expectativas e ideal de vida para el futuro*

- ¿Cuál es su situación laboral, familiar y social actual?
- Grado de satisfacción.
- Éxitos alcanzados, ¿en qué medida construye el proyecto de vida que desea?
- ¿Se ha cumplido lo que deseaba al llegar a España? ¿Considera exitosa su vida en España en estos momentos?
- ¿Cómo es su relación ahora con los compatriotas y con la familia en Marruecos?
- ¿Cómo ha cambiado lo que soñaba al llegar a España y cómo ha sido visto ahora desde aquí?
- ¿Cómo son ahora sus sentimientos hacia su país, hacia todo lo que dejó en Marruecos?
- ¿Qué ayudas echa de menos no haber recibido en su proceso de integración?

#### *6. Aprendizajes que han facilitado el proceso*

- ¿Costó aprender el idioma? ¿Quién o qué le ayudó?
- ¿Fue difícil adaptarse? ¿Cómo fue el proceso de adaptación o cambio?
- ¿Deficiencias o lagunas en su formación?
- ¿Qué cosas te han ayudado a aprender lo necesario para desenvolverse en España?
- ¿Se inscribió en cursos de idiomas, o escuelas de adultos u oferta formativa de algún tipo, formal o no formal? ¿Cuál? ¿Qué horizontes le ha abierto?
- ¿Qué estrategias utilizaba?
- ¿Qué ayudas echa de menos no haber recibido en su proceso de integración?
- ¿Todavía hoy echa de menos algo? ¿Qué?

#### *7. Sentido de pertenencia – constructores de identidad*

- ¿Qué es eso de la integración? ¿En qué consiste concretamente en su caso?
- ¿Se siente integrado –incluido– en la sociedad en que vive? ¿En qué sentido o aspectos lo está? ¿En cuál no?
- Deficiencias percibidas en la propia formación. Si percibe que algún tipo de formación puede serle de utilidad concretamente a él/ella. Dificultades, aplicabilidad.
- ¿Cómo ha vivido la reflexión sobre su vida? y ¿cómo ha vivido la investigación?

#### **4.2.5. Análisis y tratamiento de datos**

La investigación cualitativa ha puesto un énfasis permanente en establecer la transición entre el relato oral y el texto. En esta tarea el investigador se convierte en interprete “interesado” del texto (Bourdieu, 1989), dado que debe introducir criterios para la selección de hechos y sucesos relevantes frente a los que no lo son.

El problema es cómo analizar una gran cantidad de datos e información en bruto, de forma que se pueda organizar con una secuencia coherente a partir de unos ejes de coordenadas, bien temporales o temáticos.

Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber (1998) proponen un modelo para organizar los tipos de análisis narrativo compuestos por la combinación de las dimensiones holístico/categoría y contenido/forma. Es decir, el texto entendido como un todo o el análisis de las categorías extraídas del texto.

La holística toma la historia de vida como un todo, interpretando cada parte en relación con la experiencia vital global; y en la categoría, sin embargo, el relato es analizado aisladamente dividiendo el relato en categorías extraídas del texto.

Las características de nuestro estudio nos han llevado a incluir ambas, como apunta Bolívar, Domingo y Fernández (2001) “Si el análisis temático de contenido (tipo categorías) reduce la secuencia narrativa (sintagmático) a núcleos temáticos aislados (semántico), desapareciendo la dimensión temporal de la narrativa, debe complementarse paralelamente con análisis holísticos” (p.196).

Por un lado, la cronología de la secuencia migratoria es un eje de nuestra investigación, y el análisis holístico ofrece un contexto de interpretación esencial. Pero, por otro lado, al tratarse de diferentes casos, el análisis por categorías emergentes es una opción metodológica que nos permite compararlas entre sí (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Por ello el análisis se ha desarrollado de acuerdo a ambas dimensiones.

El análisis de los datos se llevó a cabo con el software Atlas.ti, (versión 1.5.2. para Mac).

El proceso se llevó a cabo en tres fases y niveles de análisis.

#### *A – Primer nivel*

En un primer momento se identificaron las evidencias empíricas que aparecen en los relatos y se establecieron las asociaciones a través de una codificación fundamentalmente abierta. Es decir, que se optó por una fórmula mixta que incluía un número mínimo de categorías fijas, en la medida que interpretamos, a priori, que se correspondían con fases y situaciones asociadas al proceso migratorio, cuyos hitos comunes son conocidos de antemano.

Inmediatamente se continuó con una codificación abierta, por intuición, para generar códigos emergentes. En este proceso se definían los códigos que los relatos iban generando en relación con los conceptos clave de las preguntas de investigación: proceso de inclusión, aprendizajes y construcción de la identidad. Se van añadiendo códigos a las evidencias empíricas al tiempo que, desarrollando así más códigos asociados, acorde con la metodología de la teoría fundamentada, que se orienta a facilitar que emerjan, de forma inductiva, categorías y relaciones entre ellas.

Conocidos y asignados todos los códigos, se elaboraron los biogramas de cada caso y se procedió a redactar los informes de los relatos.

#### *B - Segundo nivel*

Después de la definición y la asignación de las evidencias empíricas a los códigos, se establecieron las relaciones entre códigos y se crearon familias atendiendo a categorías de orden superior. Tal como afirma Martínez Miguélez (2006) “Las verdaderas categorías que conceptualizarán nuestra realidad deben emerger del estudio de la información que se recoja [...] es decir, cuando se analicen, relacione, comparen y contrasten las categorías (p.133). Por ello, se modificaron algunos códigos y se crearon nuevas relaciones, realizando después una nueva codificación para incorporar las variaciones producidas.

Con este fin se realizó un análisis semántico de los textos. Por otro lado, y de acuerdo con la propuesta de Abric (2004), que plantea que toda representación social está compuesta de un núcleo (código) central, que determina el significado del conjunto, y en torno al cual se articulan los periféricos, se crearon redes conceptuales, y matrices de significado con elementos centrales y periféricos en torno a los dos ejes que los análisis han ayudado a identificar como esenciales: los aprendizajes y la construcción de identidad.

#### *C – Tercer nivel*



Se realizó el análisis contrastado entre los dos tipos de análisis, cronológico-secuencial, mostrado en los informes finales de los casos, y el conceptual, basado en las categorías emergentes encontradas tras los análisis de las categorías encontradas y las relaciones entre ellas.

En esta fase final de análisis, se producen los procesos de búsqueda del sentido global del proceso, la identificación y obtención de conclusiones, así como la elaboración conceptual de las respuestas a las preguntas iniciales de investigación.

En resumen, el tratamiento de los datos ha sido realizado sobre un enfoque holístico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Éste a su vez se ha complementado con un análisis categorial que ha permitido la comparación entre relatos. Se ha buscado además en todo momento no alejarse del referente contextual, tanto en el análisis nivel individual en las trayectorias de cada relato, como en las categorías colectivas a través de trayectorias tipo halladas.



## **CAPÍTULO 5. LOS RELATOS**

---

Los relatos constituyen el primer análisis, y en su estructura interna se ha seguido la secuencia cronológica del relato migratorio en una primera parte. Nos parece importante para contribuir a la comprensión dentro del contexto. En una segunda parte sin embargo, cuando en el relato llegamos a una posición que podemos denominar como de presente en sentido amplio, optamos por dejarnos llevar por los hitos significativos y organizar, conforme a estos núcleos significativos, la información periférica o complementaria.

### **5.1. NAJIMA, “Mi sueño de tener la libertad”**

Nadie nos preparó al venir aquí, a saber cómo son las cosas aquí, cómo son tus derechos y tus obligaciones. Entonces te chocas, te chocas, siempre te chocas. Entonces claro, cuando recibes una paliza por algo, no lo vas a volver a hacer, pero vas a recibir muchas palizas. (Najima, 01:16:16-3)

Najima nació en el Rif, Marruecos, en una pequeña aldea de montaña de la que apenas tiene recuerdos, pues toda la familia se trasladó a un pequeño pueblo a unos kilómetros de Alhucemas, cuando aún tenía cuatro años.

Allí transcurrió su infancia, en una casa amplia, de tres plantas, junto con sus abuelos, su madre, sus dos hermanas, sus trece tíos, sus tías y sus hijas. Los hombres trabajaban fuera, su abuelo en Francia, su padre en Holanda, y dos de sus tíos se marcharon poco tiempo después a trabajar a Europa, regresando solo en las vacaciones de verano. Una familia grande, que debía permanecer unida, “ellos trabajan fuera. Nosotros, las mujeres y los niños, se tienen que quedar allí, en su país, entonces el objetivo era arroparnos” (Najima, 00:05:50-2). la razón que apunta es que “como allí quede una mujer joven, con los niños pequeños, sola..., está como mal visto” (Najima, 00:06:11-3). Los varones adultos quedaban bajo la responsabilidad de toda la familia.

Aunque vivían con cierta holgura económica, “Yo no conocía nunca la carencia de cómo vamos a pagar la luz, ni lo tenía mi madre” decía Najima (00:32:40-2), las necesidades económicas estaban cubiertas por los trabajadores del extranjero, que garantizaban unos ingresos comparativamente muy altos con los de Marruecos, siendo que con estos ingresos vivía toda la familia, que quedaba a cargo de los tíos. Sus abuelos salieron de Marruecos a trabajar fuera desde los años setenta. Najima no era entonces consciente – así lo manifiesta ahora- de que la holgura económica de la familia dependía de que su padre y tíos trabajaran en Europa.

### **5.1.1. Mi etapa escolar**

Cuando a los siete años comenzó a asistir al colegio, el impacto fue grande, “me acuerdo yo el primer día del colegio. Era un pánico, sí. Me acuerdo que olía a miedo en clase, olía a miedo” (Najima, 00:07:03-4). La imagen del profesor autoritario que despertaba miedo, imponía, marcando un estilo docente que, aunque en el momento le parecía “normal”, afirma ahora que “tenías que tener carácter [...] nadie te va a defender si no eres tú mismo que te tienes que defender con lo que sea [...] presionan a los niños, que sean como objetos” (Najima, 00:09:35-9).

Los obstáculos que encontró en la escuela le hicieron sobrevivir, adoptando incluso una forma particularmente activa para su edad. En tercer curso la experiencia de un profesor que pegaba mucho y se comportaba de forma grosera le hizo faltar una temporada, y llegó a plantearse abandonar el colegio. Sin contar con su familia inventó una historia, “fui yo sola al director, decirle que nos trasladamos, que vivimos muy lejos, aunque la casa estaba al lado del colegio” (Najima, 00:12:11-4). El director le creyó, y le cambiaron de colegio sin autorización ni conocimiento alguno de su familia. Najima aprendió pronto a buscarse la vida y solucionar sus propios problemas.

En el nuevo centro todo cambió. Un colegio pequeño, con buen clima escolar y de donde tiene buenos recuerdos. “De allí, un profesor me marcó mucho, porque era una persona feminista” (Najima, 00:14:18-3). Hablando de su colegio, Najima, con una sonrisa en la cara, recuerda “sí, me gustaba, porque ellos, en especial ese profesor, nos animaba mucho” (Najima, 00:17:28-7). El nuevo centro, los compañeros y un profesorado con mejor perfil pedagógico le permitieron adaptarse con éxito al estudio, que aunque con un esfuerzo extra porque por su condición de mujer tuviera que arreglárselas sola, sin ayuda, se encontraba sin embargo entre las primeras de su clase.

Desde muy pequeña Najima era consciente del estilo de vida que vivían su madre y sus tías, y soñaba con seguir estudiando,

continuar con secundaria y bachillerato. “Sí, yo tenía siempre esto en la cabeza, para no, para que *[sic]* no ser yo de mayor, cuando me case, como mi madre, como mi tía, como la vecina” (Najima, 00:26:43-1), y “porque las veía oprimidas de sus maridos” (Najima, 00:18:44-6).

Por ello –añade Najima– “mi sueño era estudiar y luego adquirir un trabajo. Que un trabajo me hiciera una mujer independiente económicamente” (Najima, 00:18:21-8). Recuerda el control social que la familia ejercía sobre las mujeres, tanto los hombres como las mujeres más mayores de la familia. Las abuelas eran “como describimos ahora las brujas, como los niños describen las brujas, les llamaba vieja satanás, [...] no como las abuelas de ahora ¿no? que los quieren mucho” (Najima, 00:19:26-3). Y ese control se ejercía sobre las nueras, las mujeres, las niñas, utilizando como excusa la religión, que adquiría un papel legitimador de una tradición rígida y limitadora de la vida de las mujeres. Así lo expresa:

Siempre limpiaban sus actuaciones con la religión. Yo me acuerdo del marido de mi tía. Decía, como había sido Imán, él inventaba: ‘la mujer no puede salir en su vida..., tiene permitido salir tres veces, -decía- cuando sale del vientre de su madre, cuando se casa y cuando se muere’. Lo decía su padre, ¡el sabio que sabe de religión! (Najima, 00:20:36-8)

Y así claro, cuando tenía 14 años –añade Najima– “me encerraron en casa, me envolvieron en una yilaba de tres metros, el pañuelo, una fina, fina claro” (Najima, 00:21:14-8).

Al llegar el momento de paso al instituto nadie le dijo que no seguiría estudiando. Con los libros ya comprados recibió la noticia de su padre, que desde Holanda, decidió que dejaba de estudiar. De nada sirvió que su madre también quería que siguiera estudiando.

Yo quería seguir estudiando. Yo tiraba de mis pelos, gritando, con mi madre. Y mi madre sufría igual. Porque mi madre quería que estudiase más. No hubo manera, estuve así dos años, encerrada, como mi

madre. Sí, se puede decir, encerrada. Estaba encerrada. (Najima, 00:22:24-9)

Decidieron inscribir a Najima en un sitio donde aprendiera costura, punto de cruz y algo de cocina. “Era como un sitio de monjas ¿no?, sólo había mujeres” (Najima, 00:23:16-0).

A pesar de la “...rabia que guardaba yo en mi dentro”, Najima (00:25:52-3) pensó por un tiempo en aprender esas labores de forma profesional y obtener con ello un sustento económico. Al no poder seguir estudiando buscó otras opciones. “Compré máquina al poco tiempo, sí, yo estaba lanzada a todo” (Najima, 00:26:21-8). Una idea que compartía con otras jóvenes del centro, “...que también se enfadan como yo, y querían sacar luego el sustento de esto” (Najima, 00:26:33-4).

Para entonces, una relación mantenida a través de cartas y llamadas telefónicas desde los 12 años con un primo hermano de su madre que vivía en Tánger, y que pudo crecer con la ayuda del parentesco que les unía, se iba consolidando. Esta relación dio un nuevo giro a su proyecto de vida.

Él buscaba la oportunidad de salir de Marruecos y encontrar empleo para poder casarse. Se fue a España y después de un año de trabajar, se casaron y tras esperar el año y medio que se necesitó para conseguir el certificado de matrimonio a finales de 2001, y de conseguir él los papeles, Najima viajó finalmente a España para reunirse con su marido.

Najima vivió su viaje a España como el *estreno* de su libertad. “Yo cruzando por la aduana de Ceuta sentía que tenía alas, lo juro que sentía que tenía alas. Una mujer con alas. Digo ‘ya, por fin’. Se iba a cumplir mi sueño de tener la libertad” (Najima, 00:38:46-3).

Su marido había preparado el camino, tenía empleo y autorización para trabajar, y le insistía que no tendría necesidad de trabajar. Pese a ello, su objetivo era encontrar empleo, y antes de casarse, una de las condiciones que le puso fue esa, “Yo cuando vaya a España voy a estudiar” (Najima, 00:37:21-6), y “voy a trabajar [...]”

quería trabajar tener mi bolsillo, mi dinero, porque claro, sabía yo que eso da la libertad a la mujer” (Najima, 00:37:59-0).

A poco de llegar a España encontró su primer trabajo cuidando a una pareja de personas mayores que le marcaron y le ayudaron mucho. El mismo año en que llegó a España sus padres se separaron, su padre se quedó con la casa y los bienes del matrimonio, y su madre tuvo que abandonar el domicilio familiar. Ella optó por traerla consigo a España. La nueva situación de la madre fortalecía su visión de las cosas y su empeño en encontrar empleo, ahora para las dos. Najima no tenía autorización para trabajar.

Pronto tuvo su primera hija. A pesar del poco tiempo que le quedaba libre, intentó aprovechar el tiempo e hizo varios intentos de formarse. De forma intermitente, pero constante, buscaba aprender el idioma, la cultura, y comprender la realidad que le rodeaba.

Se inscribió en un curso de alfabetización donde acudían mujeres mayores, del cual afirmaba que no era su sitio, ella se sentía más preparada (Najima, 00:43:34-4). Después lo intentó en un grupo de una parroquia, pero tampoco encontró su sitio. Más tarde, aprovechando que su madre quedó en paro y se podía quedar al cuidado de sus hijas, se matriculó en un curso de auxiliar de enfermería que duró cuatro meses. Allí aprendió el idioma y la profesión. Más tarde se inscribió en un centro de educación de personas adultas, que dejó en varias ocasiones por imposibilidad de hacerlo compatible con las tareas familiares y la educación de los hijos.

Pero en cuanto encontró la oportunidad de que alguien en casa se hiciera cargo de las hijas, su madre o su marido, en períodos en que estaban en paro, regresó de nuevo a los estudios.

Finalmente pudo matricularse en un curso del centro de educación de personas adultas, que supuso un salto en su nivel de español y donde obtuvo el título de Educación Secundaria, y “con buenas notas. En Historia un sobresaliente en la nota final, sí. Pues en



otros ámbitos un ‘muy bien’, un ‘muy bien’, sí.” (Najima, 00:48:22-7).

### **5.1.2. *Un nuevo espacio vital***

La trayectoria migratoria de Najima es parte de la construcción de un proyecto de vida basado en el sueño que fue gestándose desde la niñez. La toma de conciencia de su situación familiar, en particular de la opresión que recae sobre las mujeres y sobre ella misma, y que condiciona poderosamente la vida de las mujeres, es vivida por Najima como una injusticia. “Aunque era todavía niña, y lo analizaba, de donde venía el problema. Porque veía a las mujeres oprimidas [...] en nuestro caso, mi padre no estaba en casa, pero allí estaban mis tíos haciendo opresión que mi madre no podía salir, la ventana no se podía abrir” (Najima, 00:18:37-6).

Más tarde, cuando su madre, tras ser repudiada por su padre para casarse con otra, tuvo que abandonar el domicilio familiar, perdiendo todo por lo que había luchado, “entonces, la mujer allí, todo su esfuerzo ¡todo! Como que no haya hecho nada. Entonces era la rabia que... que tenía yo de que eso no está bien, claro, eso no está bien” (Najima, 00:52:02-5). Najima se rebela contra lo que siente como una injusticia, acentúa su rebeldía y fortalece su empeño en la conquista de su propia libertad. El sueño de conquistar su libertad se convirtió en una constante vital.

Si en Marruecos trabajar fuera era percibido como la principal posibilidad de progreso económico, -sus abuelos llevan décadas saliendo a trabajar fuera de Marruecos-, en particular para ellas constituía una salida vital, “las chicas se mataban por casarse con uno que esté trabajando en Europa, porque saben que luego la va a proporcionar libertad” (Najima, 00:31:59-2). En el caso de Najima buscaba la libertad como un sueño a conquistar, hizo de él su horizonte. El lugar era España, y si el fin era la libertad, el trabajo y el estudio eran el medio, el instrumento.

Desde joven vinculaba permanentemente el aprendizaje y el estudio con el éxito en la vida, y en particular con la posibilidad de alcanzar su sueño. De joven pensaba “Era mi sueño, [...] voy a ser maestra. Decía, hago el instituto, luego el bachiller, un año de preparación y ya puedes presentarte a un trabajo como maestra” (Najima, 00:25:14-4). Y más adelante, cuando las circunstancias familiares le impidieron continuar con los estudios, la forma imaginada y deseada de hacer uso de su libertad en España consistía en continuar estudiando para encontrar un empleo. “Que ese trabajo me haga una mujer independiente económicamente” (Najima, 00:18:29-2).

El papel de los aprendizajes fue clave desde el principio. El mismo año en que se casó, se sacó el carnet de conducir antes de viajar a España. Y al poco tiempo de llegar, intentó aprender en espacios de educación no formal, primero en un grupo de alfabetización de una asociación, y más tarde en una parroquia. En esa época aprendía el español de forma autodidacta, buscaba activamente cualquier espacio en que poder mantener una conversación. Era muy activa, estaba abierta a todo y deseaba espacios de relación con los demás. “Por las tardes salía con mi hija y me sentaba al lado de los abuelos, la gente se suele sentar por la tarde, y yo lo hacía a propósito para tener una conversación con ellos” (Najima, 00:44:37-4).

En el proceso de inclusión educativa no tuvo problemas de acceso, de hecho le fue fácil encontrar una oferta formativa amplia para adultos en su entorno próximo. Pero le costó “encontrar su sitio”, porque ella podía con más, y lo que encontraba no era lo que quería. Dos factores dificultaban su posibilidad de estudiar: la preocupación interna por la inestabilidad económica y la dificultad de dejar a las hijas solas mientras trabaja el marido o por el trabajo propio, “cuando llego ya más tarde de las diez de la noche, porque coge el turno de la noche, ya sí..., bueno, lo veo difícil. Y lo dejé” (Najima, 00:47:18-4).

El precio a pagar era el esfuerzo. Se considera buena estudiante, aunque no era de las primeras de la clase porque todo lo sacaba de su esfuerzo, no tenía nadie que le ayudara, “esos cuatro delante de mí era como los niños que tenían alguien que les ayude en casa, los varones eran siempre los más favorecidos. Eso, las chicas, no lo teníamos permitido” (Najima, 00:24:13-0). Más tarde, recuerda cómo el curso de enfermería supuso un esfuerzo extra “yo traduciendo casi todas las palabras, [...] las palabras que sabía yo para ir a comprar, para ir al médico..., ya como que ir a lo de enfermería me sonaba a chino” (Najima, 00:46:10-5). Superado el curso con éxito se inscribió en un centro de educación de personas adultas, y obtuvo el título de E.S.O.

La experiencia del éxito que obtenía en el aprendizaje, tanto formal como no formal e informal, le daba fuerzas, y reforzaba su proceso de inclusión social. Poco después, tras su sobresaliente en Historia, afirma: “Me sirvió mucho, aunque todavía no dominaba cien por cien el castellano pero, allí, vamos, si comparamos cómo hablaba yo antes del dos mil diez, es que yo creo que ni la mitad de ahora”. (Najima, 00:47:57-5). Poco a poco se refuerza el vínculo entre estudio y éxito.

En su camino de búsqueda de inclusión social Najima se encontró en España con una dificultad con la que no contaba: la presencia de estereotipos y prejuicios entre la población española. Suponen que son pobres en su país, que no tenían unas condiciones mínimas de vida, frigorífico, lavadora, televisión, etc. y que la razón de emigrar es huir de la pobreza, “escuchar que la gente te echa indirectas ¿no? Así que venís de fuera, en busca de comer, que no vamos a caber aquí” (Najima, 00:54:27-3).

Se sorprende especialmente de que esos comentarios provengan de personas con quienes tiene buena relación, incluso afecto. Un ejemplo con el abuelo a quien cuidada, que le dijo frente a la tele “permíteme que te lo ponga en el canal que quieres, que te voy a ayudar” y le respondió “Pero quita, ¿qué vas a saber tú cómo? [...]”

qué sabes tú de la televisión, si tú no tenías, si tú no sabes lo que es la televisión”. Y ella le contestó “¿cómo que no sé lo que es la televisión? Sin en mi casa, en cada planta, a lo mejor había dos” Y añadía él “claro, lavadora también tenéis, ¿no? (Najima, 00:56:08-5). Najima no salía de su asombro, sorprendida por los prejuicios que tenían.

Pero los tópicos son más dañinos en lo profesional “cuando te presentas a un oferta, aunque cumples el perfil, directamente ser marroquí, eres [sic] ya si sobra algo”, y añade “A veces te llaman por teléfono y nada más te preguntan de dónde eres, y dices que eres marroquí, y ya no te vuelven a llamar” se lamenta Najima (01:05:57-6). Pero estos estereotipos no los interpreta Najima como muestra de maldad o racismo por parte de los españoles. De hecho afirma que le gusta cómo ha sido tratada por los españoles. Percibe que la gran mayoría de las personas con las que se ha cruzado y se relaciona, son buenas, incluso a pesar de los estereotipos, “yo le digo esa... la ignorancia de la gente. No es de mala atención, sino ellos piensan así” (Najima, 00:55:28-8). La responsabilidad de la presencia de estereotipos y actitudes racistas en la población los asocia a los creadores de opinión, a lo que llama “racismo político”.

Si me preguntasen cómo es la sociedad española iba a decir, muy generosa, acogedora, sin inventar nada. Así, directamente, porque la mayoría son así. Digo yo la política racista [...] Sí, sí, porque alguno te insulta o te echa alguna palabra en la calle porque dices algo, claro, y, me da pena porque cuando escuchamos algo por la televisión, por la noche, lo escuchamos todo el mundo ¿no? Todos los españoles. Y luego, ya por la mañana, ya la reacción de la gente como que... entonces claro, el Estado quien domina esa prensa, esa gente que dice esas barbaridades, son los políticos ¿no? (Najima, 01:06:59-7)

La aparente contradicción entre que las actitudes racistas dificulten la integración laboral de los marroquíes, y que perciba que los españoles son acogedores y atribuya el racismo al sistema, proviene, según expresa en su discurso, de su fuerte vínculo identitario con “lo español”. Najima se siente española. Entiende

que la causa de los estereotipos es la ignorancia sobre los marroquíes, no lo interpreta como rechazo, y afirma con claridad su condición de española, “soy consciente de este desconocimiento de nuestros vecinos españoles de origen, porque yo también soy española. Porque lo soy, y mis hijas” (Najima, 01:02:23-7).

Najima no percibe rechazo en su círculo social cercano, sino desconocimiento. Sin embargo sí lo acusa por parte de la influencia lejana, pero determinante, de la imagen construida socialmente en los medios de comunicación, de los empresarios que no les dan empleo y de la opinión pública en general. Y aunque desenfocada la causa al atribuirle al poder político, y no a los diferentes agentes que construyen las corrientes de opinión, acusa la poderosa influencia de la particular visión que la sociedad española ha construido sobre el marroquí.

Otro obstáculo en su inclusión social fue que la tarjeta de residencia que le dieron por reagrupación familiar no autorizaba a trabajar. Mientras su madre, vino con un contrato de trabajo, ella tuvo que esperar siete años, y la obtuvo justo cuando comenzó la crisis, y no trabajó ni cotizó. Este hecho le condicionó mucho porque no pudo trabajar con contrato ni cotizar a la Seguridad Social, todos los empleos que ha conseguido han sido sin contrato. “Tenía yo impulso, quería trabajar, quería... Era como un obstáculo que luego como claro, cuando tenga la tarjeta, como que para mí era como estar aquí, solo. Pero no podía hacer mucho” (Najima, 00:49:54-1).

Najima afirma sentirse satisfecha de su trayectoria y de su vida en España, salvo porque todavía no ha alcanzado la tranquilidad de tener un empleo y una casa propia. Una falta de empleo que atribuye a la crisis económica y a la imagen negativa que en España se tiene de los marroquíes.

Actualmente, en cuanto a su sueño de independencia económica, Najima se siente estancada, “como que mis pies se están enredando sin avanzar, sin avanzar” (Najima, 01:08:59-5). Así lo explica:

Claro estás dentro del cascarón, y no sé cómo salir. De día a día luchas cómo vas a llegar al final del mes. Porque no hay trabajo. ¿De dónde sacas el dinero? Entonces, aunque yo ahora tengo, mira, tú puedes pensar, claro en estos todos años de la crisis si hubiese yo estudiado, sacar... no sé, avanz... pero esa preocupación interna no te deja, no te deja avanzar. Porque estás perdido, estoy perdida yo. (Najima, 01:09:46-1)

Hay una cierta frustración en que Najima no acaba de interpretar qué pasa. Cómo superar el obstáculo, y su dificultad de obtener empleo. A pesar de haber obtenido un nivel de estudios suficiente para encontrar un trabajo no especializado, y también en parte, especializado en auxiliar de enfermería, y contar con un buen nivel de español, sus expectativas siguen incumplidas porque los obstáculos condicionan mucho. El legal, la autorización para trabajar, y que el mercado de trabajo rechaza a los marroquíes solo por ser marroquí. El sueño original de la tierra prometida, que pasaba por adquirir formación y encontrar después un empleo, entra en crisis. Las opciones que le ofrece el mercado de trabajo son pequeños empleos poco remunerados, a tiempo parcial y no en las condiciones que ella desearía.

Por otro lado, en cuanto a la reconstrucción de la identidad en su nueva residencia en España, Najima, al reflexionar sobre todos estos años, advierte un fuerte cambio en sí misma en varios niveles. Por un lado un cambio producido en sí misma sobre su propia perspectiva de las culturas, una y otra, “yo soy más tolerante [...] creo que pasa con todo el mundo, ya te ves a ti misma, y ves a tu sociedad desde fuera y entonces te das cuenta de muchas cosas y te vuelves más tolerante” (Najima, 00:58:56-7). Critica algunas cosas de la sociedad marroquí, el racismo que ve frente a los subsaharianos cuando viaja a Marruecos. Y también percibe un cambio en cuanto a cómo es percibida por sus paisanos cuando viaja a Marruecos.

Yo a veces, no a veces, siempre me pasa, si empiezo a criticar o a decir algo de Marruecos..., eso no es así, no

deberíamos hacer esto, no deberíamos. Y como que ‘bueno ya nos has venido con cuentos de allí’, como que no, no te dejan ¿no? Allí sientes, te tratan como extranjero. (Najima, 01:00:23-0)

Frente a esta sensación de sentirse extranjera en Marruecos, también expresa las reacciones que observa en España cuando interviene o critica algo. Porque –añade– “yo creo que tenemos derechos ¿no? [...] Porque pertenecemos a esta sociedad ¿no?, de decir ‘lo que hacemos sobre esto está mal’, y no te aceptan porque dicen ¿quién eres tú?, ¿quién eres aquí? (Najima, 01:01:12-5). Rechaza los estereotipos tanto de los que se siente víctima ella en cuanto marroquí en España, como los de sus paisanos contra los africanos que ahora ve cuando viaja a Marruecos.

Afirma haber encontrado en España su sueño “yo aquí en España he adquirido una capacidad, esa libertad, porque la aprecié y no voy a permitir de que nadie me la quitase, esté donde esté. He podido llegar a un punto de decir ‘me siento libre” (Najima, 01:10:45-5).

Se siente española y defiende activamente su condición de española en un intento de hacer partícipe de ello a sus paisanas. Pero también se siente marroquí, y asume un compromiso de ser agente del cambio de visión de los españoles, porque afirma ser “consciente de este desconocimiento de nuestros vecinos españoles [...] para corregir este estereotipo que tienen sobre nosotros” (Najima, 01:01:35-3), y entiende que la participación social es la herramienta adecuada, “Entonces ¿cómo se hace si no lo haces a través de una asociación... en colectivo? Una persona individual no lo puedes hacer” (Najima, 01:14:45-5).

Tras el camino recorrido hasta la fecha, y además de ser una herramienta de crecimiento y de progreso personal, el aprendizaje se convierte para Najima en algo que es necesario ser compartido, que permite interpretar, comprender y construir su nueva forma de vida de forma colectiva. Y esto lo lleva a cabo a través de su participación activa como presidenta de una asociación de mujeres

inmigrantes, y como profesora de español “les digo a mis alumnas [...] integraros, trabajar para integraros, Trabajaros y así participar, buscar el conocer..., todos los detalles, cómo es la política aquí, como funciona esto, cómo lo otro. Sabiendo los derechos y las obligaciones” (Najima, 01:15:14-1). La asociación es un espacio común de aprendizaje.

Entonces yo, una de las cosas que yo me considero que estoy haciendo es lo que sé yo. Yo siempre estoy preguntando a mi entorno, buscando como saber, conocer esta sociedad ¿no? Conocerla bien, porque claro, cuando yo me quede claro, yo lo traslado a otros, invitando a que participen. (Najima, 01:16:36-9)

Pero es también un espacio de construcción de la identidad colectiva en comunidad, de la *comunidad imaginada*, que incluye a todas sus paisanas que, como ella, aspiran a crear un proyecto de vida independiente y libre. El espacio vital en que las mujeres desarrollan la vida en Marruecos es un espacio femenino y feminizado, compartido por quienes tienen unas condiciones de vida similares en casa “Encerrada, como mi madre” (Najima, 00:22:44-8). Su *yo* como mujer, donde su ser femenino fue vivido como el mayor condicionante de su niñez y su vida, Y así lo traslada a la perspectiva de lo colectivo, donde su socialización fue en un espacio femenino vulnerable y sometido. Y desde la vivencia de Najima, esa comunidad imaginada necesita espacios, también preferiblemente femeninos, en que compartir y crear las identidades individuales y la identidad social con la que construir su proyecto de vida soñado en España.

No estamos aquí de paso, ni es verdad que vamos a volver a nuestro país. Si alguien lo ha pensado está engañándose a sí mismo. Se lo digo yo, estás engañando a sí mismos, *[sic]* a vosotras mismas. Integraros, trabajar para integraros. (Najima, 01:15:10-1)

## 5.2. HANAN, “He aprendido a ser independiente”

A nivel personal por ejemplo la mentalidad es lo más importante, la mentalidad de la gente, cómo piensa la



gente..., aquí cada uno..., o sea va... por su bola, [...] yo no me fijo en los demás, cada uno... en fin. He aprendido a ser independiente, trabajar, hacer mis cosas sola, salir y tal. (Hanan, entrevista 2,00:05:02-7)

Los padres de Hanan nunca fueron a la escuela, y sin embargo, parecían tener clara la importancia que la escuela tenía en el futuro de sus hijos e hijas. En 1986, cuando tenía cinco años, le llevaron al colegio como oyente en su pueblo natal, cercano a la ciudad de Taza. Era la pequeña de siete hermanos y cuando la mayor, la única que no fue al colegio, comenzó a trabajar en Fez, se trasladaron todos allí para mantener a la familia unida. Pero había otra razón, y era permitir que los demás hijos pudieran estudiar más allá de la enseñanza primaria, y esto solo era posible viviendo en una ciudad con institutos de educación secundaria y superior.

Hanan nació en 1986, con una enfermedad que hacía temer por su vida y durante sus primeros años tuvo una salud delicada. El tratamiento era caro, y sólo al cabo del tiempo, tras una infancia marcada por los viajes de tratamiento y revisiones médicas a Rabat, fue remitiendo poco a poco hasta su curación. No conoció otra niñez que la que tuvo, en consecuencia, lo vivió con cierta normalidad y comenzó a viajar sola, “bueno, un poco de miedo. Creo que sí, porque pensaba ‘a lo mejor voy a morir’ y no sé qué. Pero al mismo tiempo (risas) era una diversión viajar” (Hanan, entrevista 1,00:09:48-3). Lo encajó con normalidad.

Ya en la ciudad, a los seis años y medio comenzó en la escuela, y pese a que se le daba muy bien, no le gustaba, el profesor pegaba, “nos pegaba [...] yo era muy.. muy lista, y estudiaba bien y tal, pero lo que pasa es que el profesor no me gustó. Y además nos obligaba a poner el pañuelo” (Hanan 1,00:05:16-6). Más adelante, cambiaron de domicilio y de colegio, y el nuevo centro fue distinto, “una me quería mucho” dice Hanan (1,00:10:43-8).

Desde ahí, su escolarización fue exitosa, aprendió árabe, después francés, y cuando al iniciar bachillerato llegó el momento de

escoger idioma entre inglés y español, la suerte quiso que le tocara éste, y un profesor de español que le gustó especialmente. Era de las primeras de la clase, sentó las bases de su aprendizaje del español e influyó en la elección de su orientación profesional, “Yo creo que era por el profesor, porque la verdad yo tenía, diecisiete o dieciocho años, y me gustaba el profesor (risas). Era de las chicas que sacaban la mejor nota en español (Hanan 1,00:13:56-2).

Al finalizar el bachillerato se matriculó en Humanidades en la Universidad de Fez, en Estudios Fundamentales de la Lengua Española, con idea de hacer después traducción en la Escuela de Traducción de Fez. Pero finalizados los estudios con éxito, y no habiendo sido admitida en la escuela de traducción, se planteó dónde seguir.

Si yo termino la carrera, y... o sea dos opciones, o terminas la carrera y te quedas en Marruecos pero no tienes seguro un trabajo, para... Allí es muy complicado para hacer un Master o para hacer un doctorado. Es más difícil que aquí, te puede llevar más años y es más difícil. (Hanan 1,00:17:43-8)

Nunca había pensado dejar Marruecos, según afirma Hanan “no tenía la idea de venir a España, ni a otro sitio. [...], no tenía esta ilusión, [...] porque mucha gente en Marruecos dice ‘no, que yo quiero ir a Europa’ y tal” (1,00:18:32-7), pero pesaba más la continuidad de su carrera profesional. Su objetivo era realizar un Master, que le diera acceso a los estudios de doctorado.

A través de un contacto de un hermano que vivía en España obtuvo información y ayuda para continuar allí sus estudios. Desde Marruecos y a través de la página de la universidad, cursó la solicitud de acceso en tres masters, dos de lingüística (su pasión) y un tercero que no le gustaba y del que dice “no sé por qué me inscribí en este de estudios árabes” (Hanan 1,00:19:49-0). Cuando finalmente le comunicaron que fue admitida en el Master de Estudios Árabes decidió hacerlo y tomarlo como un trámite

necesario, “El master era para mí solamente un título para poder pasar al doctorado” (Hanan 1, 00:21:14-2).

Y así lo hizo, las gestiones para la matrícula fueron difíciles y contra reloj. Para la obtención del visado era imprescindible aportar el justificante de matrícula, junto con otros requisitos de un mínimo de saldo bancario y trámites, los plazos se superponían. Hanan contó con una red de apoyo tanto en Marruecos como en España. Todavía en Marruecos los trámites del visado requerían tiempo y presencia activa, y en España los contactos a través de la red social de su hermano le permitió información, guía en las primeras decisiones y apoyo económico inicial.

Finalmente, y aunque tarde, se incorporó al master. Los comienzos en España fueron difíciles. En un principio vivía con su hermano y su familia en un pueblo a 80 kilómetros de Madrid y dedicaba diariamente más de seis horas al transporte para ir a la universidad. Por otro lado, la adaptación a los estudios de master fue complicada, no por dificultad académica, sino por desconocimiento del nuevo entorno: incorporación tardía y realización de trabajos extras, con palabras de Hanan “al final me encargó hacer el doble de los trabajos que él encargaba a los demás estudiantes” (1,00:30:57-9), profesores que no respondían, desconfianza y extrañeza ante que una persona árabe se matricule en un master de estudios árabes, criterios de evaluación que Hanan no entendía, etc. A pesar de todo finalizó el master con éxito, aunque con peor nota de la que esperaba.

De nuevo a través de un contacto conoció a un profesor de la Universidad Autónoma, marroquí también, quien accedió a dirigirle la tesis doctoral. Le propuso incluso el tema (relacionado con su país) que le gustó y encajó con sus expectativas, porque podía, y así lo ha hecho, enfocarlo desde la perspectiva de la lingüística, su pasión. Y podía dar paso a su objetivo, “Me gusta mucho la

traducción y tenía pensado hacer la traducción (Hanan 1,00:21:41-6).

Actualmente se encuentra realizando los estudios de doctorado, y tiene prevista la defensa de su tesis en 2017.

El proceso de inclusión social y académica-educativa está salpicada de obstáculos, situaciones y experiencias entrelazadas que componen la historia migratoria de Hanan. En lo económico, y pasada la primera etapa en que vivía con la familia de su hermano y disponía del dinero inicial aportado por la familia, la primera dificultad fue que la tarjeta de estudiante no da derecho a trabajar. Aun así lo hizo, “también tenía que trabajar, [...] con la tarjeta de estudiante pues no se puede trabajar, pero... yo trabajaba. (Hanan 1,00:41:51-7). Tampoco obtuvo ayudas del Consulado de Marruecos, así que compaginó empleos temporales sin contrato para salir adelante. “Trabajé en muchas cosas, trabajé con mi profesor en su despacho, también en la traducción, cuidando a una señora que le daba las pastillas, y daba clases de árabe” (Hanan 2,00:01:13-0), hasta que conoció al que ahora es su marido y empezó a ayudarle.

En otro aspecto fue también difícil para ella, más allá de la familia y los contactos compartidos, no contaba con una red social propia, y las tareas académicas no parecían ser espacio propicio.

Al principio sí que era difícil, muy difícil, porque yo no der..., no me relacion..., es que no me relacionaba pero a veces es que la gente no te deja el espacio, o sea, no ves que, yo con todos mis compañeros del master tenía muy buena relación con un chico, que se llama David, y ya está. (Hanan 1,00:35:36-0)

Fue a medida que el tiempo pasaba como poco a poco Hanan fue creando una red de relaciones.

### **5.2.1. Mis aprendizajes**

Hanan ha hecho, de su proceso de formación, la razón central de su proyecto migratorio y constituye el eje en el que se basan todas

las decisiones que toma, tanto en Marruecos como en la actualidad. Como ella misma dice en relación a las decisiones, “siempre hay que poner las cosas, lo más importante antes” (Hanan 2,00:01:56-9). Su proyecto de carrera tenía un objetivo claro, dedicarse a la traducción. Y entre medias, algunas experiencias fueron modelando el cómo. Su inclinación por la lingüística<sup>72</sup> y la experiencia con el profesor de español en bachillerato que despertó su gusto e interés por el idioma, así como sus aptitudes, llegando a tener unas calificaciones excepcionales, fueron los antecedentes que han marcado el itinerario formativo que Hanan ha llevado en España.

En el camino, y en estrecha relación con los aprendizajes académicos en los que todavía se encuentra, Hanan señala otros aprendizajes que aparecen inherentes a su nuevo proyecto de vida.

Si bien afirma que el español aprendido en Marruecos supuso un evidente apoyo, señala que es diferente del que se encontró en España. Así lo expresa.

Aunque yo lo estudié en Marruecos, el idioma es que yo, cuando llegué aquí, pues la gente hablaba cosas que yo no..., porque lo que estudiamos es diferente el..., no es diferente pero... yo estudio español, tal, con reglas y frase con verbo, y... también lo que nos falta en Marruecos, en la enseñanza, es la comunicación. Es una cosa que es muy importante, que nosotros no la aplicamos en la enseñanza. Porque no hay comunicación. (Hanan 2,00:02:21-0)

Hanan explica que en Marruecos recibió clases de gramática del español, y no un español por funciones que facilitara la adquisición de la competencia lingüística, principalmente en la comunicación oral. A pesar de ello logró obtener el título de Master y comunicarse en español desde el momento en que llegó.

---

<sup>72</sup> Se inscribió en tres masters, dos de Lingüística y otro de Estudios Árabes, finalmente le aceptaron en el que *no quería* (Hanan 1,00:19:43-1).

En otro orden de cosas, Hanan percibe un salto entre Marruecos y España en cuanto a formas de vivir y gestionar los propios hábitos de vida, incluso entre las expectativas iniciales y lo que finalmente se encuentra.

Es que... bueno, es que lo que pasa es que nosotros cuando estamos en Marruecos siempre pensamos que es que vamos a venir a España. Siempre pensamos en... el lado económico. Que vamos a tener dinero, que vamos a trabajar, que no sé qué que no sé cuántos. Pero la verdad, en realidad, esto no es verdad, o siempre no es lo que puede pasar. Pero a nivel personal por ejemplo la mentalidad es uhm lo más importante, la mentalidad de la gente, cómo piensa la gente. (Hanan 2,00:04:32-5)

Es decir, desde su experiencia, Hanan pone el acento en el cambio de mentalidad. En la diferencia de mentalidad entre sus compatriotas en Marruecos y en España. De cómo percibe las necesidades de su nueva vida proviene la necesidad de adquirir nuevos aprendizajes. “Tienes tu casa, tienes que trabajar, haces tu compra, y tal, no es como Marruecos (Hanan 2,00:05:48-0). En este sentido Hanan ha aprendido según afirma “a buscar la vida, tienes que buscar la vida, tienes que buscar el trabajo, tienes que ir, compaginar entre el trabajo y los estudios” (Hanan 2,00:08:54-4).

El ritmo vital, así como el significado del tiempo y la forma de gestionarlo también lo percibe diferente.

No valoran el tiempo, aunque allí notas, si vas a Marruecos notas que el tiempo va muy lento, [...] porque la gente no tiene nada que hacer. Que la mayoría de la gente no trabaja, no tienen espacios para por ejemplo, los niños, los adolescentes y tal, entonces aquí tienes el tiempo siempre ocupado, siempre estás haciendo cosas. (Hanan, 2,00:06:35-7)

Y su adaptación a un nuevo ritmo de vida no es forzado, sino placentero. “La verdad, me gusta, me gusta estar siempre ocupada [...] ya me he acostumbrado a un ritmo muy rápido de hacer las cosas que tengo que hacer” (Hanan 2,00:07:19-9). Y por otro lado

la adquisición de nuevas habilidades sociales, afirma Hanan que necesitas “cambiar tu manera de tratar a los demás porque el trato es muy diferente, tratar a gente de aquí con... es diferente” (Hanan 2,00:09:09-8).

En Hanan se produce un distanciamiento respecto de la forma de vida en Marruecos, que expresa así “Entonces aprendes, esto para mí es muy importante, aparte de la mentalidad de la gente. Aquí no es, por ejemplo, ahora si yo voy a Marruecos yo no puedo estar un mes no, no puedo aguantar” (Hanan 2,00:06:08-4). Y añade “¡Críticas! Simplemente cuando vas a Marruecos empiezas a criticar, que por qué esto es así, que por qué lo otro que no sé qué, es que, y a veces te da vergüenza criticar demasiado” (Hanan 2,00:12:03-8).

Se produce una nueva perspectiva de las cosas, un cambio de mirada. No solamente ha cambiado su manera de vivir, sus valores; las cosas y los hábitos con los que se identifica, sino que ha cambiado ella misma.

Miras las cosas desde otro punto de vista. Bueno ahora, cuando tú hablas con tu familia y tal, ellos ven algunas cosas que son muy importantes, te hablan de cosas diferentes, pero tú a lo mejor, no, no es, no son, no es lo que tú, quieres a... o sea, ha cambiado tu manera de pensar. (Hanan 2,00:11:22-5)

### **5.2.2. Mis apoyos**

En el proceso de inclusión, adaptación y creación de su nueva forma de vida, Hanan contó con algunos *facilitadores*. Uno de ellos fue la red de apoyo familiar en un primer momento, y transcurrido un tiempo, compuesta por compañeros, amigos y conocidos.

En el camino, y junto con los obstáculos, aparecen soluciones repentinas en momentos clave que resuelven un episodio aparentemente atascado. En su caso la importancia de la red de apoyo es crucial, en el doble sentido de apoyo psicológico apuntado

por Giddens (2001), y de resolución de dificultades y necesidades (Solé, Serradell y Sordé, 2013). Una red de apoyo construida en España de tipo informal, que no se corresponde con ninguna entidad religiosa, laboral, etc.

Así fue cuando para obtener el visado necesitaba un dinero, que le prestó un amigo de su hermano, aún sin conocerle<sup>73</sup>. “Y pagó... este chico la verdad le agradezco mucho porque él me hizo un gran favor y tal, incluso con el tema de... porque mi hermano no sabía ni como... (Hanan 1, 00:22:35-7). Las pocas personas que conoció al principio fueron claves, porque le aportaron información académica inicial, cuando los profesores no facilitaban ninguna.

Hanan lo atribuye a la suerte, “es que a mí me pasan, la verdad, cosas raras” (1,00:38:23-7) y lo explica,

Justo yo cuando estaba buscando el alquiler, estaba sentada en la cafetería [...] me mira una chica desde la ventana, de la cafetería dentro, y me mira, me sonríe, [...] Es que no se nota que es marroquí, tiene los ojos así... y empezamos a hablar. Y dije ‘justo que estoy buscando alquileres’ y tal. Y me dijo, ‘mira, yo vivo sola y tengo un chalet, y vivo sola en un pueblo que se llama... y si quieres yo te dejo una habitación’. (Hanan 1,00:39:26-5)

Al construir su red de apoyo, se comienza a formar parte de la red de apoyo *del otro*, y entran en juego los valores propios, los ajenos y los compartidos.

Los valores compartidos, y especialmente el reconocimiento del propio valor por parte del otro, constituyen un facilitador de primer orden. “Yo creo que, entre las cosas que me han ayudado mucho, es la gente que valora a los demás” (Hanan 1, 00:41:40-7). Hanan recuerda un ejemplo.

---

<sup>73</sup> Una condición para obtener el visado es disponer de una cuenta bancaria con un saldo superior a 5.000 €. En este caso, un amigo de su hermano, a quien ella ni siquiera conocía, le dejó 6.000 € durante el periodo de trámite (Hanan 1, 00:26:33-1).



Hay gente que valora muchísimo cuando ve alguien que está estudiando, que es estudiante. [...] yo cuando fui a vivir con las chicas en un piso, una señora, una boliviana, que es muy buena, me dijo, ella alquilaba la habitación por 200 o 230, y me dijo “no, tú eres estudiante y tal, yo te la voy a dejar por 150, porque tú estás estudiando y tal”. Entonces, hay gente que valora el hecho de que tú estás estudiando y que estas aquí..., no es tu país y tal, entonces, valora y te quiere ayudar. (Hanan 1, 00:41:01-0)

Pero señala un factor esencial, que tiene que ver con la voluntad propia de lucha, que está presente a lo largo de toda su trayectoria migratoria. El impulso de búsqueda que no sustituye a otros facilitadores o apoyos, sino que es previo. Hablando de ellos Hanan lo dice así “...o tú mismo. Si tú tienes voluntad de tal, y tienes que luchar pues, yo creo que es, entre las cosas que puedes..., porque, aparte de esto, la universidad, ni el gobierno marroquí, no hay muchas posib..., no ayudan” (Hanan 2, 00:00:18-8).

Hasta la fecha, el sueño de Hanan permanece invariable en los fines, desde el sueño de adolescente en Marruecos hasta su proyecto de futuro actual que incluye terminar el doctorado y residir en Francia con su marido, dedicándose ambos a la traducción. Vista en perspectiva, los cambios sucedidos desde su llegada a España son sólo de orden coyuntural, donde el eje de la formación y la adquisición de competencias académicas, profesionales y sociales no ha hecho otra cosa que acercarle más al proyecto de vida que dice querer construir, y cuya consecución está aún pendiente.

### **5.3. SOUFIAN, “Te vas haciendo más flexible... más humano”**

Soufian nació en 1980 en Tetuán, hijo de padres con estudios, ella maestra y él empleado de los juzgados. Soufian es el pequeño de cuatro hermanos de una familia con un estilo de vida urbano, y un estatus socio-económico marcado por su condición de funcionarios del estado y un nivel socio educativo medio-alto. Para ellos, como para la mayor parte de los padres de la época, estudiar constituía

una garantía de un buen futuro profesional. Sus hermanas también estudiaron, una de ellas es maestra y vive en Estados Unidos y las otras dos, las mellizas, viven en Marruecos.

De su infancia, el paso por el colegio público lo recuerda con normalidad, como el resto de su entorno. Recuerda que, en tercero, seguramente por un cambio en la Ley, pasó de estar en clases separadas a mixto, y aunque le gustaba más jugar que estudiar, y a veces con dificultades, pero pasaba de curso con normalidad.

Cuando en el instituto llegó el momento de escoger una especialidad, escogió Educación Física. Quería ser profesor de Educación Física. En el horizonte laboral estaba trabajar para el Estado, “se da más importancia a la seguridad que te puede dar un trabajo por el estado” (Soufian, 00:04:28-0). El sector privado ofrecía menos seguridad para el futuro, te pueden echar en cualquier momento. Pero otra razón para Soufian es que el mejor margen de posibilidades laborales en su entorno las ofrecía el estado, “en aquellos entonces, ser médico, ser tal, era trabajar para el estado” (Soufian, 00:04:55-6). Por otro lado, las opciones de estudiar era las que tenía en la ciudad “las facultades que se estudiaba pues Derecho, Filología Francesa, Hispánica, eh... o maestría y educación [...] años después, descubrí que bueno que existía la sociología, la antropología, porque yo cuando llegué al bachillerato estas opciones no existían” (Soufian, 00:05:41-8).

Al terminar bachillerato se presentó a una prueba para profesor de Educación Física en secundaria y suspendió. Y después para Educación Física en instituto, pero tampoco la pasó. Al descartar esta posibilidad optó por la lingüística. La Filología Hispánica en concreto. Su conocimiento del idioma le ayudó a decidir. La cercanía con España y las horas pasadas de niño frente al televisor viendo canales españoles, ayudaron a que hablara español perfectamente, tanto Soufian como sus hermanas, “mis hermanas y yo hablamos castellano porque lo hemos aprendido en la

televisión. De hecho mis hermanas lo hablan y nunca han vivido en España” (Soufian, 00:08:44-6).

La cultura española formaba parte de su infancia y su juventud y ahora emergía como una opción de futuro. Al terminar las opciones eran “O postular para un puesto de profesor de instituto, o salir a terminar de estudiar. Entonces, en aquellos entonces pues eres joven, tampoco te llama mucho la atención trabajar de funcionario” (Soufian, 00:10:22-6). Tras obtener la documentación necesaria “reunir dinero, meterlo en una cuenta, demostrar que tienes y tal, entonces fue un poco complicado” (Soufian, 00:11:19-9), y ayudado por un tío que vivía en Madrid, obtuvo un visado de estudiante y se trasladó a España en 2002.

Soufian se marchó a España con una idea clara, terminar sus estudios y terminar la tesis, y después volver a Marruecos, “de hecho, esa es la idea, sigue siendo” (Soufian, 00:11:46-3) todavía hoy.

En España comenzó los estudios de doctorado que compatibilizaba con trabajos desarrollados en sectores muy diversos, todos de baja cualificación: hostelería, industria, seguridad, enseñanza, etc. Logró obtener el DEA, la suficiencia investigadora en 2006. Pero la obtención del permiso de trabajo traía consigo la obligación de trabajar<sup>74</sup>, “la parte mala era que, por lo que habías venido, pues ya lo dejabas aparcado en un segundo plano porque tenías que sobrevivir” (Soufian, 00:18:53-7). Y un año más tarde el cansancio le hizo dejar la tesis, que retomó cinco años después, en 2012.

Aunque momentáneamente dejó el doctorado, no dejó de formarse en ningún momento. Durante este tiempo la colaboración con una asociación de compatriotas<sup>75</sup> y la toma de conciencia de la situación personal y social de muchos marroquíes como él viviendo

---

<sup>74</sup> Según la Legislación Española, en ese momento, los titulares del permiso de trabajo podían trabajar seis meses ocho horas, o un año media jornada.

<sup>75</sup> ATIME, Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes de España.

en Madrid, contribuyeron a reorientar su enfoque profesional hacia el área social. Inició un período de formación en mediación cultural, de corta duración en la EMSI (Escuela de Mediadores Sociales Interculturales) y varios más en la Universidad Autónoma de Madrid, así como un Master sobre Refugiados.

Este cambio supuso un giro en su idea inicial y su vida profesional tomó un nuevo enfoque que se orientó hacia la ayuda a los refugiados e inmigrantes. Trabajó como mediador durante años, se especializó y adquirió formación profesional especializada en la intervención social con los desplazados.

El hecho de ser inmigrante y trabajar como mediador para la inserción de inmigrantes, le situó en una perspectiva que por un lado le hacía entender mejor a los participantes y constituía un factor de motivación personal. Y desde otro punto desarrolló una mirada analítica respecto de los factores que en España suponen un obstáculo para la integración de sus compatriotas, y en particular, de los obstáculos a la integración que se encuentran en las instituciones.

Y éste fue el tema que escogió, los migrantes, y con esta nueva mirada reanudó su tesis en 2012 mientras todavía seguía trabajando. En 2016, y a tan solo un año de finalizar el plazo para su defensa, dejó de trabajar y se centró exclusivamente a ella. Actualmente se dedica a jornada completa a terminar su tesis y espera defenderla en los próximos meses. Después, está pensando en volver a Marruecos.

### **5.3.1. Mis aprendizajes**

La presencia de la cultura española y del idioma fueron una constante de su infancia. Por eso, y porque las condiciones económicas y sociales que vivía en Marruecos no eran negativas, la decisión de emigrar fue no tanto una búsqueda de un nuevo proyecto de vida, sino poder realizar sus estudios de doctorado y regresar a trabajar y construir su vida en su país. De hecho, ya en

España, el conocimiento del idioma fue un facilitador, “una parte importante, hablas castellano y te facilita un poco, en el trabajo puedes hablar, [...] quien lo habla pues acepta cualquier trabajo [...] tampoco es un salto cualitativo, pero bueno, hay una diferencia” (Soufian, 00:25:41-8). El conocimiento del idioma facilitó el camino y ampliaba las posibilidades de empleo.

En España, durante los cinco años siguientes a dejar temporalmente la tesis, siguió un itinerario formativo compuesto por cursos universitarios de corta duración, después en la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración de la Comunidad de Madrid. Realizó también cursos en diferentes entidades sociales y asociaciones que ofrecían formación específica de corta y mediana duración. Todos ellos le permitieron formarse y acreditarse como profesional de la intervención social, y como mediador intercultural, y le permitió trabajar en el sector de la inmigración y refugio. Primero como voluntario y después como profesional.

Sus aprendizajes fueron paralelos a su experiencia migratoria, y a la experiencia de compartir con compatriotas suyos la situación que viven en España, y contribuyó a construir una reflexión propia sobre sus posibilidades de integración y la identidad social del colectivo marroquí en nuestro país. “Lo que te hace tener también cierta sensibilidad es que hayas sido inmigrante, y hayas pasado por el mismo proceso (Soufian, 00:43:23-5). Y en cuanto al camino profesional tomado, dice Soufian,

Lo de la intervención social es [...] porque eres consciente de que bueno has pasado por un proceso en el que mucha gente, en su incorporación a esta sociedad, va a tener problemas iguales o similares. Entonces bueno, pues tienes cierta sensibilidad ¿no? [...] Al final no estas pasando aquí... eres un ser humano y estas cosas te llaman más la atención o digamos que te duelen. (Soufian, 00:44:36-2)

La formación adquirida y el desarrollo de su profesión como mediador, facilitan que Soufian adquiera una forma de ver las cosas muy flexible. “Vas viendo cosas que igual, no sé, en

Marruecos son más restringidas, son temas tabúes” (Soufian, 00:34:23-9). De forma que identifica conductas, patrones culturales, formas de vivir y de relacionarse que hace objeto de su reflexión, y algunas de las cuales las incorpora a sus valores y a su vida, y otras no.

La gente es diferente y la gente piensa de otra forma. Existen otras religiones, que no solamente las tuyas, existen otras relaciones de género hombre mujer que no son las que tenías tú. También vas aprendiendo que hay otras formas de funcionar ¿no? relaciones de pareja, de amigos, de... entonces vas incorporando eso. Yo creo que te vas haciendo más flexible, sobre todo porque estás viviendo aquí, y porque ciertas formas sí que te convencen. (Soufian, 00:33:16-7)

Cuando Soufian analiza su propia trayectoria reconoce que sus aprendizajes vitales son inseparables de su trayectoria madurativa, y que a pesar de haberse producido una buena parte en España, y siendo su referente cultural español, su identidad es marroquí

La fase de maduración, de joven, de incorporarme al mercado laboral y tal, toda ha pasado aquí. Entonces también es una parte que bueno, mucho aprendizaje lo has hecho aquí. Pero yo cuando voy a Marruecos, o sea, no noto... pues que yo cuando voy a Marruecos soy marroquí. Y soy hijo de mi madre. (Soufian, 00:35:11-1)

A pesar de ello, de su identidad marroquí, mantiene con la forma de vida en Marruecos una distancia prudente, basada en unos referentes de análisis más amplios, pero desde una postura de comprensión y entendimiento. Una perspectiva perfectamente compatible con los patrones culturales marroquíes, por lo menos en el plano teórico.

Empiezas a tener una visión más crítica a nivel de cómo funciona desde arriba. O sea, empiezas a comprender más, [...] porque igual cuando estabas en Marruecos y vivías las cosas pues yo que sé, muchas veces igual te acusabas entre tu vecino, tu compañero [...] Maduras en el pensamiento y ya empiezas a ver las cosas de otra forma. Cómo funciona el país en

general, por qué hay pobreza, por qué hay miseria.  
(Soufian, 00:35:32-2)

### **5.3.2. No eres bienvenido**

En cuanto a los obstáculos, los trámites de los permisos de trabajo y residencia por estudios se prolongaban tanto que el permiso llegaba cuando estaba a punto de finalizar el periodo de estudios, su vigencia era muy corta y había que empezar de nuevo el proceso. A esto se sumaba el desconocimiento de los procesos por parte de los funcionarios que, en el caso de Soufian, le benefició. “Yo no tenía derecho a trabajar, pero me apuntó como trabajador. Y desde entonces empecé a trabajar hasta que salió el permiso de trabajo. O sea, por un error administrativo” (Soufian, 00:16:11-4).

Sin embargo la obtención del permiso de trabajo supone una dificultad añadida para un estudiante que debe compartir su tiempo. En España el permiso de trabajo obliga a trabajar, y el no cumplimiento de esta premisa conlleva la retirada del permiso<sup>76</sup>. Además la oferta de trabajo por la que se solicita el permiso obliga a trabajar sólo de esto. Es decir, el permiso obliga a trabajar y determina la zona geográfica, el sector y la intensidad del tiempo dedicado, por lo que dificulta la flexibilidad necesaria para que una persona pueda gestionar su tiempo de trabajo y de estudio.

El nivel de empleabilidad y educabilidad pueden suponer un obstáculo o un facilitador. Las posibilidades de encontrar empleo y la facilidad de integrarse, depende según Soufian de las condiciones previas.

Hay que venir con una idea clara, si tienes una profesión en Marruecos, ver si aquí tiene salida, tiene

---

<sup>76</sup> “La oferta que presentabas pues tenías que trabajar de eso. Entonces claro, eso significaba que tenías que trabajar, tenías que cotizar el primer año, luego te daban la residencia de dos años, luego tenías que trabajar dos años, luego te daban la siguiente, ya era permanente, entonces ya no tenías la obligación de trabajar” (Soufian, 00:21:09-9).

cabida o no. Y también el pensar que esto no es fácil, incorporarse a España no es un... O sea que [...] depende de qué nivel de estudios que tengas. (Soufian, 00:40:11-4)

Sin embargo, el obstáculo más importante que encuentra Soufian en su integración en España no son las dificultades objetivas de adaptación, sino el racismo “La sorpresa de que no eres bienvenido, [...] No sabíamos esta imagen [...] que está construida de los marroquíes” (Soufian, 00:26:50-5). “Para buscar el trabajo, para buscar alquiler, para buscar lo que sea” (Soufian, 00:27:41-8).

Hay cuestiones que no puedes hacer nada, si no te lo pueden alquilar pues pasas y ya está, o sea, [...] y sabes por qué es. O te para la policía y sabes que te está parando por tu aspecto, pero tampoco puedes hacer nada. (Soufian, 00:29:21-9)

Pero el peor racismo es cuando está institucionalizado y cuando ese racismo tiene fuertes raíces en la administración pública, concretamente en la escuela.

Durante los años en que Soufian trabajó como mediador en centros educativos detectaba que los alumnos marroquíes vivían situaciones injustas, que eran objeto de diferencia de trato. Jóvenes marroquíes a los que se les condiciona su futuro desde la escuela, porque ante cualquier dificultad de aprendizaje en el instituto, atribuyen la causa a razones de origen étnico o cultural, “tú vienes y eres problemático por tu cultura, por de dónde vienes” (Soufian, 00:50:10-5), y se les indica que deben hacer peluquería, cursos de baja cualificación, etc. cerrándoles muchas oportunidades.

A estas personas se les envía por otros cauces a ser mano de obra, por tener dificultades idiomáticas, o por tener el origen que tengan, o porque se cierne sobre ellos el san benito de que son problemáticos o son... Y la problemática esa se debe a su religión o a su cultura, y por lo tanto estos, como mucho pueden llegar a ser mecánicos o... sí, vamos, digo, es el pensamiento, no es que mecánico sea... Pero a cuento



de esos pensamientos ese chico [...] si no es delincuente, vamos a salvarle porque este seguramente va a ser delincuente, entonces que haga, yo qué sé, jardinería. (Soufian, 00:47:44-9)

La presencia de prejuicios por parte del profesorado hacia los inmigrantes marroquíes, es un problema en sí mismo, porque desenfoca la causa de las dificultades y condiciona una respuesta educativa que acentúa la injusticia y dificulta la integración educativa de estos alumnos impidiéndoles el acceso a oportunidades. Recordando su situación en Marruecos dice “yo no tuve orientación, yo no sabía que existía la sociología, pues estos chicos, viviendo aquí, tampoco lo saben” (Soufian, 00:47:35-8).

Para Soufian, que había reenfocado su trayectoria profesional hacia lo social, y se había formado y trabajado durante años como mediador intercultural, la toma de conciencia de la injusticia del racismo que se retroalimentaba en la escuela, conllevaba una carga emocional que le llevó a replantearse su profesión. “Dejé este trabajo por esto. Me superaba, no podía ver eso. O sea, como tampoco podía hacer nada, entonces, claro. Tú no vas a salvar el mundo. pero tampoco quieres ser partícipe en ver esas cosas” (Soufian, 00:48:30-0). Fue entonces cuando retomo la tesis, y cómo no, su objeto de estudio es la inmigración marroquí.

El racismo es percibido de distinta forma según el momento personal. Hay fases, que dependen de en qué momento de la trayectoria migratoria se encuentre. Al principio no se es consciente “al principio te da un poco igual, pasas desapercibido, no quieres problemas” (Soufian, 00:52:54-2). Pero después, es decir, actualmente, añade “si veo algo racista, o algún comentario o agresión racista, o si la veo machista o lo que sea, posiblemente, no sé qué haría, pero desde luego no va a pasar desperc... no va a pasar impune” (Soufian, 00:53:03-2).

Sin embargo, si el proceso de integración tiene por objeto, y encuentra su fin en dejar de ser inmigrante y pasar a formar parte de la ciudadanía, el mensaje implícito de la sociedad de acogida

podría ser expresado en las siguientes palabras: Si tú logras conocer e incorporar las reglas del juego de la convivencia en esta sociedad que te acoge, entonces formarás parte de ella, y serás uno más. Es decir, si tú te integras, la sociedad te acoge. Esta hipótesis parecería estar implícita en el contrato nunca escrito, que por otro lado parece estar asumido por Soufian, y probablemente por muchas otras personas migrantes. Y la pregunta que queda en el aire es ¿en qué momento la trayectoria migratoria acaba en la incorporación a la ciudadanía?

Soufian afirma “Es una cosa muy importante en España, el tema del racismo” (00:40:30-5), y en él, la vivencia de rechazo como inmigrante marroquí es continua. “La sensación de ser extranjero permanentemente no es una cosa muy agradable ya” afirma Soufian (00:59:09-0). A pesar de ello aclara, no es la sensación de fracaso, sino de no ser aceptado.

Sí, sí, sí no es que esté a disgusto, y que mi vida sea un infierno y tal. Evidentemente tú lo que estás buscando es que un componente de ti no sea un problema en la relación con los otros. Sobre todo cuando ya no depende de ti. (Soufian, 01:00:37-5)

Y lo sitúa claramente en su condición de marroquí y de musulmán, “Como que se juzga sobre unos rasgos, unos rasgos étnicos” (Soufian, 01:03:12-2). Inevitablemente la forma en que uno es percibido configura el papel social que cada individuo desempeña. La identidad social se ve influenciada por el sentimiento de pertenencia, y ambos, condicionada por la visión que tienen los demás, y el quién eres tú para los demás.

Para que yo sienta, después de trece años, que este sitio es mío ¿no? ya no depende solamente de mí, porque yo lo puedo sentir, pero depende de los otros que te hagan sentir que si eres parte o no eres parte. (Soufian, 01:02:41-5)

La identidad es algo que se obtiene por derecho propio, parece querer decir Soufian, si depende de los demás, si es posible ser

arrebatada, entonces no es real. Por eso afirma acerca de su propio sentimiento de identidad,

por ejemplo, en relación con un marroquí, yo me siento marroquí pero, porque ese marroquí no lo puede cuestionar, porque no. Pero mi españolidad, si es una españolidad reciente, que se puede cuestionar ¿no? entonces, por eso decía yo lo de si me dicen extranjero, si eres marroquí o español, pues mira. (Soufian, 01:03:17-6)

En cuanto a su identidad social, en Soufian se produce una ambivalencia.

De un lado los patrones culturales originales de Marruecos son, en la sociedad de destino, matizados, replanteados y sometidos a un análisis crítico cuya consecuencia es la construcción de una nueva jerarquía de valores propia y personal, no coincidente ni con la sociedad de origen ni con la de destino. Así lo expresa “Yo creo que te vuelves más, digamos entre comillas más exquisito porque puedes elegir al final. Me refiero, puedes elegir cosas que te gustan de una, [...] y cosas que te gustan de otra” (Soufian, 00:57:15-7).

Por otro lado, la vivencia del rechazo deja un rastro emocional. Es decir, más allá de la sorpresa del principio de no ser bienvenido y después de conocer el idioma a un nivel académicamente alto que le permite realizar estudios de doctorado; y de haber desarrollado trabajos múltiples en el ámbito laboral; después de profesionalizarse en la mediación social, desarrollando así una trayectoria profesional durante trece años; después de un aprendizaje que le ha llevado a una interiorización de la cultura, después de todo ello, aún acusa la sensación de no ser aún ciudadano de pleno derecho. Frente a valores y formas de funcionar que, como afirma, “ciertas formas sí que te convencen ¿no? vas aprendiendo cosas” (Soufian, 00:33:39-8), en el plano emocional se producen sentimientos que podrían ser de respuesta al rechazo.

Yo siento, o sea, siento que hay rechazo pero yo no siento... yo no tengo una... o sea una identificación total con los españoles. O sea, yo no me siento español rechazado por los españoles. (Soufian, 00:56:36-7)

Si tú me dices, [...] ¿de dónde eres? Yo no digo que soy español, yo digo que soy marroquí. Yo no me, o sea, yo no es lo que es ser español, pero, si me tengo que identificar con un país, con un tal, me siento más identificado siendo marroquí que... vamos que no me siento español. (Soufian, 00:57:28-2). Pero si a mí me preguntan yo cómo me siento, yo soy marroquí. (Soufian, 00:58:11-1)

Resulta revelador que la trayectoria migratoria de Soufian le haya conducido hacia unos aprendizajes y a unos valores que priorizan la flexibilidad en las formas de vida y la tolerancia del otro, y el principal obstáculo con que hoy se encuentra es el racismo.

El sueño de juventud que llevó a Soufian de joven a dejar atrás un posible futuro de funcionario en Marruecos “eres joven, tampoco te llama mucho la atención trabajar de funcionario” (Soufian, 00:10:35-8), se transforma a lo largo de su experiencia en España, y la necesidad de seguridades adquiere mayor importancia. El deseo y la esperanza de volver a Marruecos no parecen tener que ver tanto con las nuevas necesidades que aparecen fruto de la edad, “cierta estabilidad para tener una familia, tener hijos, (Soufian, 00:10:35-8), sino estar influidas por dos factores.

Por un lado la experiencia de no conseguir lo que esperaba. Sobre su trayectoria en España afirma “yo no lo definiría como de éxito, porque no lo es. [...] estoy sobreviviendo, (Soufian, 00:39:37-8) y explica “tengo estudios universitarios pero soy como cualquiera que está trabajando de camarero, [...] Si yo terminara de estudiar, tuviera un buen trabajo, eso sería una experiencia de éxito” (Soufian, 00:42:21-0).

Por otro lado, desde la vivencia de rechazo asume la identidad social reservada para los que no forman parte de, para los que “no son bienvenidos”, acrecientan su sentido de no pertenencia, al

mismo tiempo que expresa su necesidad de sentirse perteneciente a... Sólo en Marruecos nadie pone en cuestión que es marroquí, en consecuencia, Soufian no se siente español. Soufian es marroquí.

#### **5.4. FETTOUMA, “He encontrado mi sitio”**

Que tienen miedo, que no saben cómo le van a recibir los demás. Es que nadie se acerca... de las marroquíes a las españolas, y de las españolas a las marroquíes. Pero muchas de las mujeres que conozco yo, es por no dominar el español, no porque no quieren. Son abiertas, muy abiertas. (Fátima, 01:14:12-6)

La madre de Fátima<sup>77</sup> (Fettouma) murió en el parto. Su padre tenía otra esposa y cedió a su hermana la custodia de sus ocho hijos. Y fue ella, su tía, con su marido, quienes la criaron y educaron a ella y a sus siete hermanos. Para ella, su tía fue realmente una madre, “Gracias a ellos he vivido una infancia feliz” (Fátima, 00:04:50-1). De hecho cuando habla de sus padres se refiere a ellos.

Se trasladaron a Casablanca cuando era un pueblo y desde entonces su familia vive allí, en una casa en uno de los barrios más antiguos y populares de la ciudad. Nunca pasaron apuros económicos, su padre era pescador y tenían una flota de tres barcos pesqueros.

Su escolaridad fue en un colegio público, hizo primaria con normalidad y desde muy pequeña le gustó estudiar. Al llegar al instituto su hermana dejó de estudiar por voluntad propia. El futuro que le esperaba a quien no estudiaba era aprender a coser, bordar, etc.

Desde que tenga la regla, la chica empieza a prepararse para ser esposa, (Fátima, 00:09:49-3). No te ve la gente, vas solamente al baño moro una vez a la

---

<sup>77</sup> Es Fatima, “lo único que depende de cada región de Marruecos, los bereberes llaman Fatma, otra parte, otro pueblo Ftouma, y así. Pero por eso yo aquí, Fátima” (Fátima, 00:00:27-7). Atendiendo a esta diferencia le llamamos por su nombre original, Fettouma, según los usos de Casablanca, aunque en el diálogo la llamamos Fátima.

semana. Ésta es su salida. Hasta que te cases y ya te vas de la casa. (Fátima, 00:21:52-3)

Según cuenta, una vez casada se espera que se siga unos hábitos de vida que en Marruecos llaman *haesba*, “la que se casa, es la que le llamaban [...] haesba, que significa que no le ve la gente, que no sale a la... (calle)” (Fátima, 00:21:10-6).

Pero ella sí quería seguir estudiando y su período escolar fue una época feliz. Cuando comenzó el instituto, su hermano mayor, por miedo a los peligros de vivir en un barrio popular, asumió el papel de padre y comenzó a ejercer un control feroz sobre Fátima. Sólo le dejaba salir para ir al instituto, exigía que volviera sin perder tiempo, le perseguía para comprobar con quién se relacionaba, le impedía salir a la calle, controlaba su horario de clase hasta el punto que iba con frecuencia a la dirección del centro escolar para pedir el horario de clases, etc. Las dificultades que imponía le impedían incluso participar con normalidad en la vida del instituto, y al finalizar el curso, pasaba todas las vacaciones en casa sin poder salir. “En mi adolescencia sufrí mucho” dice Fátima (00:06:58-0), y añade “el miedo de que nos pase algo se ha convertido en... como maltrato para mí, era maltrato” (Fátima, 00:14:07-1).

En el instituto las cosas funcionaban bien, era muy buena estudiante y se relacionaba perfectamente con las compañeras y profesores, “los profes me querían mucho” afirma Fátima (00:20:05-4). Estudiar le gustaba, y el instituto se convirtió además en la razón que le permitía salir al exterior. “Yo quería salir, estudiar, trabajar, entonces así o así, si suspendo me van a decir a casa. Entonces yo tenía que estudiar, era mi única salvación” (Fátima, 00:22:37-2). Fátima, no quería verse a sí misma viviendo la vida encerrada en la casa. No quería ser haesba.

Se le daban muy bien las ciencias pero eligió letras. En bachillerato le asignaron el idioma español, y a ella le gustó, comenzó a practicar desde el principio, “me gustó y enseguida empecé a

hablar [...] aunque no tenía el día siguiente español, cogía el libro y empezaba a leer, las palabras, a estudiar las palabras que hemos dado” (Fátima, 00:23:42-0). Por ello, se matriculó en letras hispánicas en la Universidad de Casablanca.

Soñaba con ser profesora o periodista. Se veía en la tele, dando noticias en español, en su país, en Marruecos. En realidad nunca se planteó emigrar. Pero como ella dice “pero no he encontrado el ambiente, no me dejaban en paz, no. Era como, no, no puedes estar estudiando y ¡con una presión!, y no puedes salir. No puedes” (Fátima, 00:29:15-1).

En la universidad la situación familiar empeoró, y aunque sus padres estaban de su parte, la presión de su hermano se hizo más intensa. Allí ya no había listas, ni control de horarios, ni profesores que te conocen y hacen un seguimiento personal, y una universitaria precisaba de horas libres de estudio. Al no tenerlas, la situación empeoró y se volvió insostenible.

De tanto tanto agobio, problemas con mi hermano, pues ya en el segundo año de mi carrera, en la facultad, pues digo, yo así no puedo vivir, cuando se presentó Mohamed a pedirme la mano pues a la primera... no he pensado, y digo que sí. (Fátima, 00:26:59-9)

Fátima rechazaba la mentalidad que impide a las mujeres hacer su propia vida, y ella necesitaba encontrar su camino. Cuando terminó segundo de carrera se casaron en Marruecos. Su marido, que vivía y trabajaba en España, reunió la documentación y consiguió que Fátima se reuniera con él en España por reagrupación familiar en 1996. Atrás dejó la familia y la presión de su hermano.

#### **5.4.1. Era él y nada más (Haesba por costumbre).**

Cuando llegó a España su vida cambió drásticamente. No conocía a nadie, dedicaba su tiempo exclusivamente a atender a su marido,

preparaba el desayuno, arreglaba la casa, hacía la comida y le esperaba por la noche. Estaba todo el día sola.

Su marido era partidario de que siguiera estudiando, de que saliera, intentaba motivarle y quitarle el miedo. “Él me compró el abono de transporte y me ha dicho ‘puedes ir a donde quieras’. No es, pero, yo como no estaba acostumbrada a salir sola entonces siempre salía con mi madre o con mi familia, siempre” (Fátima, 00:32:57-1). El miedo a salir se apoderaba de ella, le bloqueaba y no encontraba otra forma de reaccionar que hacer lo que siempre había hecho.

Ella era consciente del peso de sus costumbres, pero saberlo no parecía facilitarle el cambio, “aunque tú no eres así, pero las costumbres, lo que ves en tu casa, sin querer lo aplicas” (Fátima, 00:32:15-7). Estuvo largo tiempo así, sola, echando de menos a su familia y aferrada al estilo de vida que conocía, pero lejos de casa, sin apoyos. Las propuestas de su marido no parecían tener ningún efecto. Se encontraba bloqueada y encerrada en sí misma.

La necesidad de hacer gestiones para su documentación le obligó a coger el transporte público y relacionarse hablando español, etc. Pero de nuevo, una vez hubo terminado... “Luego ya cuando acabé los papeles y esto, pues me encerré en casa” (Fátima, 00:36:16-3).

Por otro lado, tampoco el contacto con otros marroquíes amistades de su marido hacían que se sintiera bien. En este caso porque, aun siendo paisanos, tenían una mentalidad muy tradicional a los ojos de Fátima “no me encontraba porque era gente que no es de mi mentalidad, [...] es la escuela de las abuelas” (00:39:44-6). No encontraba su sitio, pero al mismo tiempo, también se distanciaba de lo conocido, de formas de ser y relacionarse de sus paisanas con las que tampoco se identificaba, y rechazaba salir con ellas. Estaba en tierra de nadie.

La secuencia de la educación que me dieron, que yo no podía manejar sola. Aunque yo quería, y he encontrado el momento, pero tenía como miedo [...] a avanzar, a ver qué hay fuera, que no sé qué. Las raíces me tiraban. [...] como que no, que algo que nunca has



hecho no vas a hacerlo así, de repente. Siempre estás atado por algo. (Fátima, 00:45:04-2)

Dos años después, cuando nació su primera hija, comenzó a producirse un cambio sustancial que afectó a todos los ámbitos de su vida. La necesidad de tener que ir al pediatra con frecuencia, los interrogantes y dudas que tenía como madre primeriza, y encontrándose sin el apoyo de su madre, le obligaba a necesitar el contacto, aprender español y perder el pudor.

Iba al parque y se relacionaba con otras madres, y la niña con otros niños. Comenzó también a abrirse, empezó a tener amistades en el parque, con las vecinas, “yo estaba dispuesta a tener relación, y la gente también” (Fátima, 00:42:51-5). A pesar de que al principio encontraba distancia y “por miedo, por no sé qué, por ignorancia, no se acercan a ti” (Fátima, 00:43:45-5). Pero poco a poco fue asistiendo a los eventos, los cumpleaños, y más tarde las reuniones en el colegio, a hacer vida social con las mamás de las compañeras, a tomar café e ir de compras juntas, etc. El impulso que necesitaba se lo dio su primera hija, y sus obligaciones de madre.

El idioma lo aprendió a través de la tele “Yo miraba series y todo, en la tele. Luego al juntarme con las amigas me corregían. Yo encantada, no me daba vergüenza [...] estar rodeado de amigas, de amistades españolas me ayudó también mucho” (Fátima, 00:46:16-3).

Por otro lado, para Fátima, la educación de su hija reforzó su compromiso con su propio aprendizaje, y se convirtió, en esta nueva etapa, en su principal motor. Acudía a charlas y cursos sobre cuidado y educación de los hijos, fomentar su autonomía, autoestima, resolver las dudas que la crianza trae, etc. “tenía dos niñas y quería enseñarlas bien, ¿sabes? Entonces yo, cada vez que dicen que hay una charla que habla de los niños, pues iba corriendo, la primera que se apuntaba” (Fátima, 00:58:15-2). Unas charlas que le orientaban a educar a sus hijas pero que también le ayudaban a ella. La educación era tema continuo también con las

amigas, las madres, y al tiempo que compartía experiencias, y buscaba y compartía consejos, servía también de tema común sobre el que se construyeron las amistades que hizo.

Así mismo, la necesidad de traducción y asesoramiento que representaba para el centro educativo de sus hijas la presencia de otras familias marroquíes, unido a su buena predisposición, hizo que desde el equipo directivo del centro le pidieran frecuentemente ayuda para traducir, y también de mediadora en tutorías a las que se ofrecía encantada. “Sí, me gustaba ayudarlas, y lo hacía con placer. Y ya de ahí, cuando empecé, me llamaba el director o el secretario por teléfono “que tenemos aquí a una madre que no sabemos lo que quiere decir” (Fátima, 00:51:18-9). Y al sentirse que le agradecían su aportación, y sentirse reconocida por parte tanto de la dirección del centro, como del profesorado y las familias, con palabras de Fátima “Empecé poco a poco, como abrirme, como que quitar el miedo de no saber, de no poder, de no... (00:51:50-4).

Y se inscribió en el AMPA, la asociación de madres y padres del colegio. Comenzó así a colaborar en las actividades, dentro del equipo de personas más activas, dando información a las madres, inscribiendo a las actividades, organizando actividades, resolviendo dudas. Al principio tímidamente, por el recelo en algunas personas “a lo mejor no sabían que yo... que una marroquí iba a estar ahí... ¿me entiendes? ¡Ah! Fátima, perdón, que queremos... y yo les atendía y todo” (Fátima, 00:53:30-6). A medida que se iba introduciendo en el centro y tomando un papel cada vez más activo iba acrecentando su confianza en su propio papel. Le ofrecieron también un trabajo de cuidadora en la ludoteca del centro, que reforzó aún más su presencia y su red de contactos. Y empezó a vivir la vida que quería vivir.

Empezó a buscarme y llamarme (su marido), que a lo mejor, le llamaba yo diez veces y él nunca. ¿Dónde estás? Estoy con las madres, tomando algo en la plaza o estoy en el parque o estoy con mi amiga aquí en Parquesur. [...] O bien me iba con una amiga en coche, nos vamos a los centros comerciales. O bien nos

vamos a andar unas madres. No volvía a casa, como antes, a limpiar lo de la comida y ya... No ya empecé [...] a vivir, y a hacer lo que quiero sin esperar a que me lleve Mohamed o a que esté Mohamed conmigo. (Fátima, 00:55:32-6)

La implicación le aportaba varias cosas. Por un lado la satisfacción de sentirse bien, de encontrarse y hacer “lo que quería, sí, la verdad que sí” dice Fátima, y añade “aparte me sentía un poco de respeto de parte de la gente que me rodea” (00:55:32-6). El respeto y el reconocimiento de los demás le ayudó a que se abriera, a perder el miedo, le ayudó a adquirir confianza y fue desarrollando una red de contactos tanto formales como informales. Es decir, encontró (y construyó) un espacio en el que se sentía valorada. Esto contribuía a su vez a afirmar su sentido de pertenencia, tal como dice Fátima “he encontrado mi sitio, lo que quiero” (01:05:03-3). Bromea diciendo que su marido le dice “Sí, dentro de nada ya... conoces a todo Leganés, siempre me dice eso”, se ríe Fátima al recordarlo (00:57:25-9).

Pero el espacio social en que se ha ido incluyendo tiene sentido no sólo porque esté satisfecha con las relaciones creadas “yo contenta, de verdad, contenta con el cambio que he dado” (Fátima, 00:57:36-0), sino que adquiere para ella un significado especial porque este vínculo tiene que ver con el aprendizaje, con los aprendizajes, porque los alimenta y se alimenta de él. Y esto tiene un valor en sí mismo. Para Fátima las relaciones creadas en España eran además facilitadoras de claves para educar a sus hijas, para saber cómo educarlas y también como vivir y sentirse bien consigo misma. Cada vez que había una charla sobre educación iba, y de ellas dice “muy bien me vinieron, de verdad, de maravilla. A ver, la he practicado sobre mis hijas” (Fátima, 00:58:42-8).

Actualmente, su red de relaciones está formada en su mayoría por españoles y españolas “no quiero decir que no quiero amistades con mi gente, al revés, pero [...], que no había *feeling* con ellas, porque lo que te he dicho, solo criticar [...] tienen miedo de perder al marido” (Fátima, 00:47:02-4). Han formado un grupo de

amistades, al margen del centro educativo en que participa como voluntaria y por épocas trabaja, y con quienes hacen actividades de ocio y mantienen una relación estrecha y estable. “Sí, he encontrado lo que quiero, la mente, con quien quiero estar, la mentalidad, todo, todo muy bien. Y me gusta. [...] Mi sitio con la gente... todo, todo, ahora tenemos amistades” (Fátima, 01:03:22-5). Es decir, que se relaciona con personas con quienes comparte una misma mentalidad o ideales comunes o forma de pensar, un proceso que fue paulatino y sin problemas.

Más adelante, y en colaboración con otras paisanas creó una asociación para ayudar a mujeres inmigrantes sin estudios a integrarse en España. Compartir con los demás las cosas que ella había ido aprendiendo tenía para ella un sentido especial. Al compartir su pasión por aprender Fátima afirma,

Sí, claro, por eso yo en las clases digo, hay una charla que hay que asistir, que ya veréis, que no se qué, me encantan, me encantan, me han servido, que no solamente que me encante, me han servido. Y la verdad, viene muy bien, y como que me he encontrado el yo, que... mi yo ¿sabes lo que quiero decir? (Fátima, 01:03:10-8)

En Fátima se encuentran entrelazadas el aprendizaje con la creación de un espacio social en que se siente ella misma, se encuentra satisfecha con lo que hace, y con quien se relaciona. Le aporta el respeto y el reconocimiento de los demás, tanto en espacios formales como informales. Y ese reconocimiento se encuentra en estrecha relación con, y pensamos que puede ser la causa, del sentimiento de pertenencia que Fátima expresa cuando afirma “me he encontrado el yo” y “este es mi sitio” ya citados.

En cuanto a los obstáculos encontrados Fátima los expresa al verlos representados en las mujeres paisanas a las que ayuda desde su asociación. Entre ellos, el idioma, la vergüenza y el miedo al rechazo. Uno conlleva a otros...

El desconocimiento del idioma y no saber hablarlo correctamente, “son muy abiertas, aunque llevan velo, muy abiertas y tienen

buena relación con los vecinos, pero no se juntan tanto por el idioma, por el idioma. (Fátima, 01:15:01-0). Ella recuerda de sí misma que su nivel de comprensión verbal y su conocimiento de la gramática española eran altos “No. Entendía. Yo, mi problema es que entendía, lo único que no hablaba. No... Me sale poco ¿me entiendes?” (Fátima, 01:12:53-4), y lo que fue su miedo, y el que intuye en las paisanas, es a verse rechazada por no saber expresarse así como el temor a la crítica, a sentirse rechazada; de ahí la vergüenza.

Yo creo que un obstáculo para las mujeres que están aquí, que tenemos en las clases, pues es no saben hablar, la vergüenza, la vergüenza también, el miedo a que lo van a decir mal. Muchas cosas influyen en la integración de estas mujeres. Por eso van a lo más fácil, estoy en el parque con mi paisana. Pero estoy, en la calle, ¿entiendes? El miedo a que los demás le ven con el chillad, a ver qué piensan los demás. (Fátima, 01:13:10-9)

En otro orden de cosas, Fátima desearía finalizar sus estudios universitarios en España, pero la dificultad en su país al obtener la documentación necesaria para convalidarlos es muy alta, pedir documentación en diferentes instituciones, de ciudades diferentes, con plazos imposibles, etc. No solo con la convalidación, también afirma que decidió renunciar a solicitar la nacionalidad “porque cuando te mandan ya, te mandan un papel que ya está arreglado, pues te caduca otro, y ya otra vez. Y cuando ya tienes los papeles ya ha cambiado la ley aquí”. (Fátima, 01:19:09-9).

Acaba lamentándose Fátima “es un obstáculo porque nuestro gobierno complica las cosas. No los da fácil. Es algo que es un derecho nuestro. Que no pedimos algo que no es nuestro” (01:23:54-8).

Pero existe para la finalización de sus estudios universitarios otro obstáculo mayor que el de la dificultad de convalidación, y es el de la dificultad de compaginar el tiempo entre estudio y trabajo. “A ver, si voy a estudiar no voy a trabajar. Y si no trabajo no es algo

que... mi trabajo ayuda mucho. Que no puedo”. (Fátima, 01:22:04-0). El dinero hace falta en casa, pero trabajar tiene un coste muy alto. El precio que se paga es el abandonar sus estudios y por tanto su carrera profesional, y su sueño. Por eso aconseja a una amiga “un consejo mío, que no trabajes, porque una vez trabajas ya, ya como que..., ya ganas un poco de dinero. Ayudas. Y digo yo, de verdad que primero tiene que estudiar, que acabe lo que ha empezado” (Fátima, 01:22:51-0).

#### **5.4.2. “Yo sé que puedes”**

Cuando Fátima comenzó a trabajar por primera vez dejó de lado la idea de seguir estudiando “luego la niña al cole, trabajo, ya se te va olvidando... Te olvidas de ti, ¿me entiendes? Y ya llegará algún momento, yaaa...” (Fátima, 00:49:59-5). Ese momento no ha llegado aún en la vida de Fátima. Pero ahora, cuando su hija está en la universidad, le ha hecho revivir de nuevo sus sueños.

Y viene... me necesita o algo. Y la estoy ayudando bastante, y cuando saca buenas notas me dice “mama, eso gracias a ti que me has ayudado”. Y Najat, te lo juro, todos los días me dice, mamá, “que tú sí que puedes, te lo juro” que para ti eso, ya verás ¿por qué no vamos las dos a la universidad? [...] Siempre me dice, “mamá que tú sí que vales, que puedes, te lo digo yo”. (Fátima, 01:20:31-6)

En Fátima, el estudio no es sólo herramienta. Es símbolo de éxito. Porque hay una razón que hace que tenga sentido en sí. Y es que Fátima tenía interiorizada la consigna “que yo no podía manejarme sola” (Fátima, 00:45:06-0). El aprendizaje continuo se convierte en sí mismo en un fin, hasta el punto de que el trabajo le supone un obstáculo por la dificultad de hacerlo compatible, “primero tiene que estudiar, que acabe lo que ha empezado [...] porque una vez trabajas ya, ya como que, ya ganas un poco de dinero...” (Fátima, 01:22:51-9). El trabajo que tiene sentido es el que forma parte de su sueño. No el otro. No es sólo ganar dinero, sino el valor simbólico de ganar dinero del trabajo que le gusta, y del que, haciendo lo que le gusta, se siente valorada. En definitiva, del valor

y el respeto que le brinda el nuevo espacio social, el mérito lo tiene porque ella se lo ha ganado.

Estudiar le permitía escapar de un futuro destinado a ser haesba, (que no sales a la calle, que no te ve la gente). Por lo que estudiar es para ella en principio una herramienta, un medio. El peso de la herencia recibida deja huella. Y sale en determinados momentos. Pero ella siente que ha tenido éxito. Fátima no descarta continuar sus estudios universitarios y finalizar la carrera, pero ahora, de momento, ayuda a sus compatriotas a sentirse valiosas, sin vergüenza y sin miedo.

### **5.5. ABDELAZIZ, “No tienes que dejar tu Islam para ser español”**

Siempre yendo hacia delante y sin problemas. Y tener los objetivos bien claros y sin problemas. Si quieres algo lo vas a conseguir. Entonces, el tema muy importante de no tirar la toalla, estar siempre bien informado. (Abdelaziz, 00:32:45-1)

Abdelaziz nació en 1971 en Belyounech, un pequeño pueblo costero junto a la frontera española de Ceuta. La interdependencia con Ceuta y la influencia española en su infancia fueron determinantes, veía frecuentemente la televisión española y hablaba español como segundo idioma. El escenario de su niñez fue “delante nuestra Gibraltar, Algeciras, Ceuta, mi pueblo y ya está, y ese era mi mundo” (Abdelaziz, 00:07:13-1).

Nació en el seno de una familia numerosa, siete hermanas y seis hermanos. Su padre trabajaba como mediador en litigios, y aún sin estudios superiores en derecho, se ganaba la vida defendiendo casos y gozaba de un cierto prestigio social. Su muerte, cuando Abdelaziz contaba tan solo con siete años, supuso un duro trauma para él.

Desde pequeño destacó en los estudios. Hablaba perfectamente español y dariya (árabe marroquí), y al iniciar la escolarización también el árabe oficial, pronto adquirió también un nivel alto de

francés. Estudiar le gustaba, se le daba bien, y fue el único en el pueblo de su promoción que continuó estudiando tras la secundaria.

Su juventud la pasó en Castillejos, al otro lado de Ceuta, en casa de su hermana mayor. Allí estudió secundaria. Muy pronto se inclinó hacia las ciencias, “me fascinaba el tema de los inventos, la física, biología. Era de muchos inventos. Inventaba cosas y los llevaba al profe de tecnología y me daba siempre nota alta” (Abdelaziz, 00:09:37-2). Y se matriculó en Formación Profesional en la rama de Electrónica Industrial, en el Instituto Juan de la Cierva en Tetuán, (dentro del sistema educativo español) y simultáneamente realizaba los estudios de bachillerato para acceder a la universidad, tras lo cual se matriculó en la carrera de ciencias experimentales, compatibilizando ambos.

Aunque su verdadero interés era la F.P. en electrónica, le atraía poderosamente el ambiente de la universidad, “me gustaba entrar en la universidad... ese ambiente, esa cultura que había, esa solidaridad, ese alzamiento contra la censura que había, ¿no? de Hassan II, que era...” (Abdelaziz, 00:20:10-5). Al entrar en la universidad tomó contacto con el Sindicato Nacional de Estudiantes de Marruecos, que le marcó mucho, “Ahí empecé más o menos mi rebeldía contra el sistema, el sistema de Marruecos que era muy autoritario y yo era de cultura española, democracia y tal, [...] lo social empezó ahí” (Abdelaziz, 00:10:57-6).

Pero el cambio de fondo empezó cuando conoció la escuela, “me metí más en el Islam Musulman practicante” (Abdelaziz, 00:13:21-5). Le gustó una tendencia, la del Islam moderado, *Justicia y Espiritualidad*, “es una escuela de movimiento social y también una escuela de renovación de la teología islámica” (Abdelaziz, 00:14:49-8). Una escuela de inspiración espiritual que no quedaba solo ahí.

El despertar de Abdelaziz a las nuevas ideas religiosas no se ceñían solo al ámbito de la fe, sino que conllevaba para él un sistema de ideas que otorgaba principios y directrices éticas en tres ámbitos,



en lo religioso, en lo social y en la vida política, así como también en lo espiritual-individual como en un compromiso de cambio que apremiaba a un activismo social fiel a esos valores.

En el ámbito religioso de Islam moderado inicia una renovación de costumbres y formas de vida, “Es como ver modo de la mujer, como introducir la mujer en la modernidad, cómo... que sea participe del hombre, cómo afrontar con, como se llama, la no violencia” (Abdelaziz, 00:14:58-3). Así como un compromiso religioso practicante y renovador respecto de las escuelas musulmanas tradicionales.

En la vertiente social le empujaba un compromiso de trabajar con los jóvenes del pueblo para ayudar a mantenerles alejados del narcotráfico y del contrabando, tan habitual en la zona fronteriza como forma de ganarse la vida y obtener un dinero fácil. El referente ético principal que fijaba las normas de pensamiento e impulsaban a la acción social, era la creencia religiosa.

Había muchos amigos míos, cuando estábamos en la playa, les llamaban, con la bicicleta, metían un kilo de hachís y les daban cincuenta euros en ese momento. Y yo siempre... no me gusta. No me gusta siempre porque el Islam lo consideraba ilícito, y siempre..., había gente, familiares incluso, allí es normal. El tema del narcotráfico y tal para ellos es normal. Algo como, me dices... panadero o tal, pues me dedico a esto. (Abdelaziz, 00:16:03-5)

Les ayudaban en los estudios, incluso económicamente a familias más desfavorecidas.

Estás haciendo bien a los demás, no estás dejando los niños estos que caigan en el narcotráfico, les estás ayudando en sus estudios, dando alternativa... Hacíamos obras de caridad, por ejemplo... (Abdelaziz, 00:16:03-5)

Su fama en el pueblo era de buen estudiante y buen chico “No era mucho de tacos, eso sí, de blasfemias, era una persona educada, y sin mas. No fumaba, ni...” (Abdelaziz, 00:05:21-0), esto le abría las

puertas del trabajo con los jóvenes por parte de las familias, quienes le pedían ayuda frecuentemente.

En la vertiente política, sus creencias le llevaron a un activismo en que era habitual su participación en concentraciones de protesta social, “Empezaron un poco el tema de enfrentamientos. Enfrentamiento con las autoridades marroquíes. Éramos rebeldes, íbamos a manifestaciones que adoptábamos la técnica de Sunyu<sup>78</sup>” (Abdelaziz, 00:16:46-3). Y comenzó a tener problemas y a ser mal visto por las autoridades. Recibían presiones él y su familia, hasta que decidió marcharse de Marruecos. Desde más joven se planteaba el horizonte de irse a vivir a España, pero las circunstancias se precipitaron.

Empezaron a señalarme, me hacían pegas cuando entraba a Ceuta, un montón de cosas, me ficharon diez años, estuve fichado, me cacheaban, siempre cuando entraba o salía ¿qué llevas ahí? ¿que llevas tal? Y me molestaban, [...] como mi hermano conocía al comisario, pues le llamó [...] “Ten cuidado que tu hermano, se está metiendo en cosas políticas...” no sé qué, y tal. Entonces mi familia me dijo, mira tú aquí nada. Vete a España, no queremos verte aquí (risas). (Abdelaziz, 00:18:44-9)

Finalmente salió de Marruecos y se trasladó a Granada. Le acompañaban un brillante currículum académico y su compromiso social y religioso, pero también la marca de persona rebelde al régimen marroquí.

#### **5.5.1. “La escuela” de la vida**

El proceso de desarrollo de su proyecto de vida en España lo comenzó a construir en torno a dos vías. La formación de un futuro profesional sólido y la búsqueda de un cauce a través del cual dar continuidad y proyección a sus ideales sociales y religiosos.

---

<sup>78</sup> Abdelaziz habla de la técnica de un revolucionario chino que incluye tácticas de reunión, concentración y disolución de concentraciones de protesta en espacios públicos (Abdelaziz, 00:17:09-9).

Al instalarse en Granada, con 23 años, la carrera iniciada en Marruecos sin terminar, y habiendo obtenido el dinero y conseguido el visado de estudiante, Abdelaziz se matriculó en Ingeniería Técnica Informática. Mientras tanto, y al no permitir el trabajar el visado de estudiante, vivía gracias a la ayuda familiar y a trabajos en “b”: realizaba horas extras en teterías y tiendas de marroquinería, vendía equipos informáticos, etc. (Abdelaziz, 00:25:35-5).

Cuando terminó informática buscó dónde ejercer, “me dijeron, [...] el 80% de la informática en España está en Madrid. Pues ya está, aquí tenía más opciones”, (Abdelaziz, 00:28:24-7). Y se trasladó a Madrid. Su actividad profesional desde entonces es continua, en trabajos especializados y normalmente bien remunerados. Los pocos períodos en que ha estado sin trabajo ha sido por decisión propia, para realizar un Master o para cambiar de empresa. “De vez en cuando pues hacía cursos de reciclaje, de programación o administración de programas informáticos, y siempre así” (Abdelaziz, 00:25:35-5).

Antes de la crisis muchos paisanos familiares suyos ganaron mucho dinero mientras su sueldo era todavía humilde. Pero cuando vino la crisis –recuerda- “incluso llegué a quedarme el único en la familia que trabajaba” (Abdelaziz, 00:25:35-5).

Tiene claro que la clave de su éxito profesional está en reciclarse continuamente actualizando sus conocimientos profesionales, estar al día y anticipar el futuro. “Estoy haciendo cursos para reciclarme y potenciar mi currículum. He asistido a varios congresos para ver la proyección y el futuro dónde van las tecnologías. [...] pues tengo que prepararme para ello” (Abdelaziz, 00:31:58-8). Abdelaziz ha incorporado el aprendizaje permanente a su actividad profesional, de forma que su éxito profesional se sostiene precisamente sobre su capacidad de actualizarse continuamente.

En paralelo a su preparación profesional Abdelaziz continuó en España con su activismo social. Durante su periodo universitario en Granada se inscribió en una asociación de estudiantes marroquíes, que realizaban actividades tanto culturales como de reivindicación para ayudar a los estudiantes marroquíes en Granada. Mas tarde, en la línea ideológica de *la escuela*<sup>79</sup>, fue miembro fundador del Movimiento ONDA (Organización Nacional para la Democracia y la Participación). De carácter religioso musulmán y social, se orientaba a promover la integración de los marroquíes en cuanto musulmanes. Y esta organización le sirve de plataforma a través de la cual canaliza su forma de participación social.

El principal obstáculo que Abdelaziz encontró en su proceso de inclusión social fue la dificultad en obtener los permisos. Llego a Granada con el permiso de estudiante y el de residencia y trabajo tardó tres años en obtenerlo. Pero más tarde, cuando ya trabajaba y tenía familia, y tras largos años de residencia en España seguía sin obtener la nacionalidad. Todavía hoy no la tiene. Pero en su caso no parece ser una cuestión administrativa o legal, o por no contar con los requisitos exigidos como por ejemplo acreditar el arraigo, sino su condición de rebelde del régimen marroquí.

Siguen denegándome la nacionalidad. Y yo me siento español. Y no sé por qué este tema. Creo que el tema es como era muy rebelde en Marruecos y hubo intercambio de información... Y se me quedó esa... que me quedé tachado. (Abdelaziz, 00:39:35-4)

Por otro lado, en su proceso de inclusión social, y a pesar de que afirma haber encontrado mucha gente que tenía prejuicios y estereotipos de musulmanes o marroquíes, le ha resultado fácil desmontar los estereotipos a través de la convivencia “con el trato

---

<sup>79</sup> Resulta destacable que al movimiento de renovación religioso del que formaba parte, se refiera a él como *la escuela*. Se trata del movimiento internacional Al-‘Adl wa-l-Ihsan, y dado el papel centralizador que adquieren los planteamientos religiosos, sociales, políticos y educativos que derivan de él, se entiende el papel central que adquiere en la configuración de prioridades vitales de Abdelaziz.

día a día, vas y le estás rompiendo esos esquemas que tenían. Ya luego te acepta y eres normal para él. Una persona normal que otro *[sic]*.” (Abdelaziz, 00:48:28-2). No queda en él ninguna huella y en todo caso la propia convivencia la identifica como facilitador de la disolución de estereotipos de rechazo.

### **5.5.2. La identidad musulmana**

La identidad social de Abdelaziz se configura alrededor de su condición de musulmán, y esto se constituye en el eje vital en torno al cual se reordenan sus valores, su conducta y su discurso. Y en consecuencia su proyecto de vida en España. Él no se siente marroquí, se siente español, “Me siento español y estoy defendiendo la cultura española” (Abdelaziz, 00:35:09-2), y desde que salió de Marruecos afirma que “donde tengo que hacer más esfuerzo es aquí. Y donde me veo más identificado es aquí” (Abdelaziz, 00:35:46-4).

Esta afirmación sobre su propia identidad musulmana la hace extensible también a sus paisanos. Diferencia entre el Islam y lo marroquí, y defiende, en línea con las enseñanzas de la escuela (Al-‘Adl wa-l-Ihsan), que la identidad marroquí en el exilio, es musulmana.

Mucha gente que no lo sabe, porque lo vincula a una cultura marroquí. Una cosa es cultura marroquí y otra cosa es el islam. Sí, de vez en cuando hay solapamientos, mezclas. El islam es una religión, es un modo de vida, internacional, donde vas, tienes unas cosas, rezas cinco veces, tratar bien a los demás, querer al prójimo, este son los valores del islam, como el cristianismo. Pero hay cosas que son de Marruecos, que la chilaba, no sé qué, vestimenta, modales, entonces hay que dejar el bagaje este, esto hay que dejarlo. (Abdelaziz, 00:43:20-7)

Al desplazar la identidad desde lo cultural hacia lo musulmán, abre en su discurso un ideal de integración que hace compatible ser musulmán y español al mismo tiempo, resolviendo así el

tradicional planteamiento entre sentirse marroquí o español, y que supuestamente es consustancial al proceso migratorio.

Y también el tema es que hay que abrirse, hay que dejar el mensaje de este de nosotros-vosotros, hay que integrarse en la sociedad. Integrarse no quiere decir desintegrarse, también. Tienes una identidad que es una identidad musulmana, y no tienes que dejar tu islam para ser español, para nada. Entonces tienes que tener el tema claro, ser español y ... es que la gente está mezclando una cosa. Mezclan el islam con Marruecos. Y eso no es una buena idea. (Abdelaziz, 00:42:07-3)

Alrededor de este discurso Abdelaziz defiende un modelo de integración que se aleja de la identificación con la cultura marroquí, que propugna la integración social en España pero desde la especificidad musulmana. Se trata de una identidad construida en el exilio, y que tiene la lengua árabe como uno de sus principales aliados. Su principal herramienta son las lenguas. La española para la integración social en España, y la árabe, la lengua oficial del Corán, para fortalecer su conocimiento y fidelidad al Islam. Por ello, y como solución a la integración de marroquíes de bajo nivel cultural, defiende el aprendizaje de la lengua árabe como paso previo para aprender la lengua española “le dices, vente a aprender árabe, pues le hace mucha ilusión. Aprender árabe porque tienen que saber muchas cosas de la religión, de la cultura, aprender el Corán para rezar..., entonces el árabe es un cebo” (Abdelaziz, 00:53:18-0).

Abdelaziz encuentra una vía de éxito en el proceso de la integración, tanto en el nivel individual “soy muy practicante, y ser practicante nunca, nunca, nunca me ha puesto obstáculos, para nada” (Abdelaziz, 00:49:07-6), como en lo colectivo, en cuanto portador de un mensaje que incluye una solución al problema identitario de la integración haciéndola compatible con las creencias religiosas y la labor social que deriva de ellas.

Nuestra labor aquí no es solamente de que nosotros vivamos bien, sino de transmitir este espíritu de

integración. Y que la gente musulmana y también los musulmanes jóvenes se enteren que en la sociedad se sienten identificados, ¿sabes? Son parte de la sociedad, no tienen que ir con el mensaje nosotros-vosotros. (Abdelaziz, 00:57:02-1)

En el proceso de integración de Abdelaziz parecen intervenir tres grandes rasgos a lo largo de su trayectoria. Por un lado su adaptabilidad a las circunstancias, es decir, la capacidad de adaptarse a las exigencias académicas, laborales, del mercado de trabajo, de formación, de información, etc., que las nuevas situaciones le brindan, pero también, y al mismo tiempo, de responder eficazmente y con prontitud a estas exigencias. A ello contribuyen naturalmente las características aptitudinales necesarias, contar con las capacidades cognitivas, habilidades sociales, competencias lingüísticas en español, etc.

Por otro lado el contar con que el referente cultural español forma parte, en buena medida, de su imaginario y la herencia de su infancia. La importancia del conocimiento previo de las claves culturales en Abdelaziz es clave. Aún en la distancia, que lo situaba como ideal soñado (democracia, libertad, etc.) pero también conocido y vivido realmente a través de la televisión y del idioma. Así habla sobre la importancia del idioma tanto como vehículo de comunicación, como de transmisión cultural.

La lengua española es una herramienta muy importante para integrarse, eso es lo primero. Que empiece el tema de la lengua. Que cuando se mete en la lengua va conociendo cómo la gente piensa, cómo están las cosas montadas aquí, pues poco a poco. (Abdelaziz, 00:41:47-3)

Y en tercer lugar la habilidad para construir un relato de la realidad y de su propio papel dentro de ella. Una interpretación de la realidad, dentro del cual puede situarse a sí mismo y otorgar una función a su propia acción. Sus creencias religiosas proporcionan un marco que sirve de referencia para dar sentido a la acción social y política, y confiere a su trayectoria personal un sentido. Además, ese sentido es compartido dentro del espacio

social en que se desenvuelve, en el que se comparten valores, por lo que además sirve de base para configurar una forma de vida colectiva nueva, fuera y diferente de Marruecos, proporcionando nuevas claves de identidad compartida.

## **5.6. SALUA, “Tú sal y aprende... no hagas mi error”**

Desde el primer día vais a clases de español. Porque ahí es donde lo vais a aprender bien. A lo mejor aprendes en calle una palabra y ahí es donde vas a aprender dos frases o tres. Y además lo vas a aprender correcto ¿sabes? (Salua, 00:53:12-6)

Salua nació en el seno de una familia humilde en una pequeña aldea de las montañas cercanas a Targuist, en el Rif. Su casa no tenía agua ni luz eléctrica y las tareas del campo, junto con el cuidado de los animales, constituían la actividad central de su forma de vida. Su padre trabajaba en el campo y pasaba largas temporadas fuera de la aldea realizando trabajos allá donde surgían, fueron sus abuelos paternos quienes convivían con ellos en la unidad familiar, y el abuelo quien ejerció el papel de cabeza de familia. “Mi abuelo era como un padre, he crecido con él” (Salua, 00:05:43-9).

Sus padres no tenían estudios, ni sus abuelos. Ninguno de ellos pudo ir a la escuela por lo que, salvo el abuelo, no hablaban árabe<sup>80</sup>, el idioma familiar era el rifeño. En la aldea había una escuela, pero ni su hermano ni ella fueron, “no es por la escuela, es que donde te... cuando... no hay costumbre en la familia [...] a lo mejor, mandan a un niño, pero no mandan a una niña”. (Salua, 00:04:00-3).

### **5.6.1. Primera migración**

Sin embargo, las condiciones de vida en el pueblo eran muy duras, y ante el escaso futuro que veía para su familia, su padre se marchó a España a trabajar en la construcción, y tras ahorrar

---

<sup>80</sup> Algunas personas llaman árabe al árabe marroquí: el Dariya. En este caso hablaban solamente rifeño.



durante varios años compró una casa en Tetuán, y desde el pueblo se trasladaron allí a vivir. El padre quería un futuro mejor para sus hijos, y el pueblo ofrecía pocas posibilidades.

Me acuerdo mi padre [...] “Es que yo quiero lo que, lo que no han hecho, lo que no hice yo, que lo hagan ellas. ¿Qué crees que yo he comprado esta casa aquí en el pueblo? ¿Y por qué yo he comprado esta casa en Tetuán? Es por ellos”. (Salua, 00:12:06-2)

La adaptación a la nueva vida en Tetuán fue difícil para todos, por el idioma y por las costumbres. En Tetuán los dos hermanos en edad fueron escolarizados. Salua comenzó a ir a la escuela a los 8 años. Pero su adaptación fue difícil, en especial el primer año. En un primer momento por el desconocimiento del idioma que se hablaba en la calle, -el Dariya- muy diferente del rifeño materno aprendido en el pueblo. Y por otro lado, la novedad del Árabe, la lengua vehicular de la escuela muy diferente a su idioma materno. Salua se enfrentó a la necesidad de aprender dos idiomas simultáneamente, uno que se hablaba en la calle, y el otro, con importantes variaciones, era el idioma vehicular de la escuela.

Yo cuando llegué a Tetuán ni siquiera sabía hablar la idioma árabe, lo que se habla en la calle, yo hablaba rifeño nada más. En el pueblo ni teníamos tele. A lo mejor teníamos una radio, pero lo encendemos, no entendemos (risas). (Salua, 00:07:03-3)

Pero también fue difícil por el contraste de la cultura rural rifeña de la que provenía con una cultura diferente, urbana, arabo-parlante y que goza de mayor consideración social en Marruecos que la materna. Un contraste que expresa así.

Me acuerdo el primer año, iba con vergüenza. Porque vienes de un pueblo. A lo mejor, te ven, vistes mal, vistes a lo mejor el color rojo, el color amarillo... lo ven raro. A lo mejor en el pueblo era normal. Nadie se ríe de la vestimenta, ¿sabes lo que te...? Y los niños son, son un poco duros, para no decir malos. Son duros, te critican o tú no sabes a lo mejor no te crees que... ves que hablan los dos y tú no lo entiendes. A lo mejor crees que se ríen de ti. (Salua, 00:08:31-8)

El primer año repitió curso debido al desconocimiento del idioma. Aunque pasados unos meses en que comenzó a defenderse con el idioma, se adaptó a los hábitos, a la cultura escolar y a los estudios con éxito.

Pero Salua percibía por parte de los compañeros una inferiorización de su condición de rifeña y rural, como un déficit que ella ponía mucho empeño en contrarrestar, “el profesor me dice, “di”, y no lo digo, y me sentía mal. No me gustaba. [...] me creía me miraban ‘¡Ah! esta rifeña viene de un pueblo’... Me gustaba demostrarles que era yo también igual que ellas” (Salua, 00:13:11-5). Y esta necesidad de ser valorada por los compañeros y los profesores constituyó un factor de motivación. Pero al mismo tiempo aparecía un sentimiento de vergüenza que en ocasiones le impedía la acción.

A lo mejor yo conozco algo, por la vergüenza, a lo mejor yo conozco un texto, me dice otro, no lo puedes... por la vergüenza. Digo “a lo mejor me equivoco y se van a reír de mí”. Prefiero callarme. (Salua, 00:13:55-3)

Motivación que impulsa y vergüenza que paraliza iban de la mano. Con todo, una vez aprendió el idioma e hizo amigas, Salua recuerda su infancia como un período feliz. Finalmente terminó primaria, con cierto retraso porque comenzó tarde y por el año que perdió mientras aprendía el idioma. Terminó con catorce años y en el momento que tendría que comenzar secundaria, con quince años, vinieron a España en 1999. Su padre, que llevaba años viviendo en España, los reagrupó.

### **5.6.2. Segunda migración**

Al llegar a España se instalaron fácilmente. Su padre había preparado el camino, tenía un trabajo bien remunerado y gozaba de una buena situación económica.

Ella se incorporó a mitad de curso en un Instituto Educación Secundaria. No tuvo un paso previo de aprendizaje del idioma y durante los meses que estuvo acudiendo a clase no se enteraba de

nada (Salua, 00:21:17-4). El desconocimiento del idioma hizo que no pudiera aprovechar el tiempo y le invadiera cierto desánimo.

Yo llegué a un país también, es otro idioma, es otra cultura, yo voy a clase y no me entero de nada. Y además es muy difícil, cuando era un pueblo y llego a una ciudad, en Marruecos, era una niña. [...] no pasa nada. Lo aprendo. Lo tal. Pero de adolescente... (Salua, 00:21:11-6)

Finalmente y a consecuencia de lo anterior, cuando se inició el curso siguiente, Salua decidió no continuar los estudios. Fue por decisión propia, sus padres le apoyaban hiciese lo que hiciese, pero decidió no continuar. Un error que ahora lamenta “me hubiera gustado que mis padres me hubieran obligado” (Salua, 00:20:56-3).

Pero en la decisión incluía un matiz ya conocido, y es la vergüenza por no saber, por no estar a la altura. Un sentimiento conocido y aprendido en su juventud, cuando tuvo que rehacer su vida en Tetuán, y que para ella no es negativo en sí mismo, sino porque pueda ser socialmente reprochable, objeto de risas o de minusvaloración por parte de los demás. “(En) ese momento decidí, por ejemplo, digo si estoy en mi casa, nadie se va a reír. Si voy en la calle nadie sabe si hablo español o no. ¿Sabes? Pero en clase sí saben que no puedo. (Salua, 00:22:22-1).

Y así lo hizo. Al abandonar los estudios, ya en España, tenía la mirada puesta en trabajar, pero esto fue lo único que su padre le prohibía categóricamente, y ella lo aceptó. Salua regresaba así al guión de vida que venía marcado por tradición. Durante un año ayudó a su madre en las tareas domésticas, se encargaba de gestiones administrativas, le ayudó en la crianza de su hermano pequeño, iba a la compra, etc. En definitiva, hacía vida de ama de casa.

Y sabes, yo como quiera mi madre primera, y yo segunda madre (risas). A lo mejor mi madre no puede salir a comprar cosas, yo voy a comprar. Ayudando en casa a mi madre. Cuando te ves en esta... como que

estás casada, no estás haciendo algo diferente. (Salua, 00:25:37-3)

En esta situación Salua se veía frente al futuro que su tradición le marcaba, y aceptó que sus padres le prometieran con un joven conocido de la familia. Y se casaron cuando ella tenía 20 años. Eso le permitiría continuar con su vida. Pero durante el período de noviazgo se produjeron cambios en su proceso de inclusión educativo y social.

### **5.6.3. Aprendizaje en etapas**

A lo largo de las experiencias de migración que ha tenido, los aprendizajes que Salua ha ido adquiriendo tenían por objetivo motivaciones diversas que se correspondían con cada fase vital. Se podría hablar de etapas de aprendizaje.

En la primera migración, desde el Rif hasta Tetuán, el sentimiento de vergüenza inducida por percibir cómo la cultura urbana-oficial inferioriza la cultura rural-rifeña, es decir, la suya, suponía un elemento motivador. “Me gustaba demostrarles que era yo también igual que ellas, o mucho mejor” (Salua, 00:13:24-1). Y terminó con éxito la Educación Primaria en Tetuán. Sin embargo, al llegar a España y de nuevo la experiencia de no entender el idioma, le hizo tomar la decisión de abandonar los estudios. No se vio con estrategias para afrontar el aprendizaje del idioma y la complejidad de los estudios. Ella dice “de niño a lo menos en cuatro meses, cinco meses, te puedes defender. [...] Pero a los mayores les cuesta más, (Salua, 00:09:41-2). De nuevo la vergüenza, y el intento de ocultar el “no saber”, el “no ser capaz de”.

Durante los primeros años en España, una vez abandonado los estudios, iba solventando las dificultades del idioma que le permitían salir adelante en las tareas de la vida diaria. La primera necesidad percibida del idioma es la de interactuar para sobrevivir: compras, médicos, trámites administrativos. “Lo que he aprendido lo he aprendido en la calle. Al día a día. Por ejemplo voy a comprar, me acuerdo...” (Salua, 00:29:49-2). Utilizaba estrategias no

lingüísticas, gestos, llevar a casa el documento y verlo despacio, pedir ayuda, etc.

Aprendía el idioma viendo mucha televisión, seguía telenovelas, gracias a ello logró comprender el idioma, aunque no así hablar, que era más difícil “...como teníamos otro acento, árabe, no tenía nada que ver con español. Te cuesta hablarlo” (Salua, 00:30:53-4). Se expresaba con palabras sueltas, no llegaba a formar frases. De hecho, adquiría habilidades sociales y competencias de la vida diaria valiéndose de recursos no lingüísticos, evitando incluso los lingüísticos, ante la dificultad de dominarlo, especialmente en la expresión.

Pero más tarde, cuando tuvo su primera hija es cuando las responsabilidades como madre le obligan a una socialización más amplia e intensa. “Ahí es donde puse más interés. Antes yo creo que no... ¿sabes? estoy hablando y me estoy defendiendo y ya está. No pasa nada” (Salua, 00:35:55-0). Y se consolida más tarde con la escolarización, que le obliga a interactuar más en profundidad, con la tutora, con otras madres, etc. Incluso para ayudar a sus hijas con los deberes. Su condición de madre es lo que lleva a Salua a romper la barrera de la vergüenza y tomar una posición más activa en su aprendizaje.

Si, porque cuando estás en tu casa. Yo te conozco en la calle, saludo, aunque sea una frase mal tampoco pasa nada, porque nos estamos conociendo, no pasa nada. Pero cuando vas a un... llevas a tu hija a una clase, quieres hablar con un padre, un, tu hija, la profe te quiere decir algo, y tú ahí es donde te sientes que te están comentando. [...] cuando metes a tu hija a clase te gustaría entender lo que te está diciendo la profesora de tu hija. (Salua, 00:33:32-4)

Y también influía el deseo de ayudar a sus hijas en los deberes, consciente de que, al hablar árabe en casa, tendrían más dificultades de comprensión del idioma.

Ahí es donde yo llego a casa y digo, y cojo una hoja, “Esta palabra ¿qué es?” Y llamo a mi hermano

“hermano, es que... mira estoy leyendo una hoja y pone aquí no sé qué, no sé, ¿qué significa? (Salua, 00:35:31-4)

Pero sus intentos tenían un límite, y era su bajo dominio del español. Además, es entonces cuando surge la necesidad de interaccionar con otras personas y cuando siente también la necesidad de utilizar el lenguaje como vehículo de comunicación interpersonal, de socialización como necesidad personal.

Esta necesidad le impulsó a inscribirse en clases de español, donde a medida que pasaba el tiempo, comenzó a permitirse a sí misma equivocarse y superar la vergüenza al error y al qué dirán los demás, “Tengo dificultad en esta idioma, en esta más, en esta palabra por ejemplo, o en escribir, o en... porque no, no es mi idioma de nacimiento. Tengo que aprenderla, entonces ¿cómo voy a aprenderla? Así, equivocándome ¿sabes?” (Salua, 01:00:55-0). En el centro de educación de personas adultas en que aprendía español fue poco a poco adquiriendo seguridad, “te aporta que tú puedes, que te sientes segura, [...] Yo por ejemplo, desde que he entrado a clases, confío más en mí. (Salua, 01:00:40-3).

Tras varios años en el centro de adultos Salua echa en falta otras ofertas formativas que le enseñen cosas. Ha realizado un curso de corta duración como auxiliar de gerontología, y quiere continuar aprendiendo. Tiene una visión clara y realista de sus posibilidades y sus limitaciones. No desea un aprendizaje académico dirigido a enseñanza reglada, tampoco una formación profesional que exigiera dedicación casi plena. Preferiría cursos de corta duración que se orienten a aprendizajes prácticos y con una implicación acorde con sus obligaciones como madre y ama de casa (Salua, 00:40:02-8).

Uno de sus sueños era trabajar. Quería disponer de ingresos propios y la independencia económica que da un trabajo. Al llegar a España su padre le permitía y le ofreció seguir estudiando, pero no trabajar. “¿Qué te hace falta?” le decía (Salua, 00:23:14-8). Ella

quería disponer de ingresos propios, pero sabía que sin el permiso de su padre no le sería posible.

Sin embargo, más adelante, una vez casada y con hijas, las necesidades económicas le obligaron a replantearse el trabajo ahora por obligación, y se encontró con que la falta de experiencia suponía una dificultad añadida a la situación. Y es aquí donde la necesidad de formarse surge de nuevo como herramienta para incorporarse al mundo laboral, aunque con una visión realista, y dentro de sus posibilidades. Es consciente de su situación, de que no dispone de estudios académicos y una formación profesional, de que una formación académica le exigiría un tiempo que le impediría compatibilizar con su familia, y hace una reflexión acorde con su realidad.

Yo por ejemplo ahora veo dificultades por no tener una experiencia laboral. Que nunca he trabajado y además ahora como veo difícil. Porque si no tienes experiencia es mucho más difícil. Y como tampoco tienes un título de estudios a un nivel que digamos que se puede, [...] pero por ejemplo yo puedo trabajar de ayudar en tareas de casa, cuidar de una persona mayor, cuidar de niños, o trabajar por ejemplo en empresas para limpiar los locales. Ahí es donde me puedo defender. (Salua, 00:44:37-9)

En cuanto a su integración social en la comunidad Salua se siente integrada y se siente española, ha vivido en España más de la mitad de su vida y prefiere vivir aquí. "Me considero de los dos" dice (Salua, 00:57:42-4). No volvería a Marruecos. Una de las razones es que se siente acogida. Dice que los españoles son abiertos

Me considero ya española. [...] como ya llevamos aquí unos años, tampoco la gente juzga por... me siento aquí libre, me siento bien. Salgo con el pañuelo y tampoco... a lo mejor el primer año me siento cerrada pero ahora ya me siento libre. (Salua, 00:55:50-9)

Ha sentido rechazo y racismo de forma ocasional y lo gestiona dentro del contexto de las relaciones sociales, tiéndolo de

circunstancial cuando se produce, y le concede una importancia relativa. En general no experimenta rechazo por parte de la población autóctona.

Pero el rechazo con el que está más familiarizada Salua es la minusvaloración que con frecuencia va asociada a la condición de inmigrante, a no entender el idioma, a no saber..., una reacción aprendida de su primera migración en Marruecos. Y considera también que una parte del mismo se construye en su cabeza. Afirma “Hay gente que lo siente porque lo cree. Yo no lo estoy creyendo” (Salua, 00:57:42-4). Consciente de que sentirlo le predispone a experimentarlo, ella decide no prestar atención a sus propios miedos y armarse de valentía en las relaciones sociales para ser juzgada por sus actos, y no por los prejuicios que puedan tener los españoles con los que se relaciona. Esta actitud proactiva es un aprendizaje adquirido en la experiencia migratoria y que genera en ella una predisposición que aumenta su educabilidad y sus posibilidades de crear un círculo social rico.

Hay gente siente así, hay gente que se cierra, no quiere encontrarse con los españoles. A mí no, a mí no me importa por ejemplo cuando tenemos una, un carnaval por ejemplo, o algo, a veces hacemos el carnavales, por ejemplo, compramos tela entre todos, lo hacemos...[...] Aunque no sé nada de coser, pero voy, por lo menos, ¡darme tijeras! (Salua, 00:59:50-6)

Las costumbres adquiridas en su infancia en el Rif constituyen una herencia cultural cuya influencia continua para ella incluso ya en España, a través de su familia, en aspectos tan relevantes como la decisión de su padre de no dejar que trabaje. E igualmente resulta destacable cómo Salua no cuestiona esa decisión, identificándose con sus costumbres de origen “a lo mejor es raro para los españoles, porque para oblig, nosotros por ejemplo, [...] No te quiere dejar hacer algo, mientras estás con él, estás...” (Salua, 00:23:01-5). Al abandonar en España los estudios prematuramente, y no poder trabajar, Salua situó su vida en el guión que venía influenciado por costumbres culturales y cuyo



vehículo fue la familia. Pese a ello, esta influencia se va diluyendo con el tiempo y mezclándose con otras necesidades familiares, costumbres, usos y hábitos sociales de su vida en España, y readaptando sus hábitos de vida a su aquí-ahora.

Se puede encontrar un paralelismo entre los momentos en que migraron Salua y su familia, y cómo esto afectó a su forma de vida. De la aldea de Rif hasta Tetuán primero, y el traslado a España después. Salvando que la comparación contiene factores diferentes, existen otros que permanecen. Y estos son la necesidad de aprender el nuevo idioma, dariya y árabe primero, y el español después, y ambos con un considerable salto cultural. Pero se encuentra presente también otro, el sentimiento de vergüenza asociado “al no saber” al “provenir de un lugar considerado como inferior”. La vergüenza que sentía de niña al comenzar en el nuevo colegio de Tetuán, y que servía de impulso para superarse, “te mira como que has venido de un pueblo... A lo mejor yo soy más” (Salua, 00:13:39-0). es la misma que de adulta, y ya con más recursos para superarla, que siente en España “si estoy en mi casa, nadie se va a reír” (Salua, 00:22:24-0), y que identifica en sus demás paisanas como uno de los principales obstáculos para aprender el idioma e integrarse en España “les digo -tú sal y aprende- Le hablo así y le estoy diciendo -no hagas mi error-” (Salua, 00:53:00-4). Esta es para Salua una constante en su trayectoria vital, y es un obstáculo que a veces le paraliza y que al mismo tiempo una motivación que la impulsa a la acción.

El resultado del proceso migratorio es que el proyecto de vida actual de Salua parece haber adquirido mayor confianza en si misma, y esto se manifiesta en su manera de enfrentarse al exterior.

Te sientes segura, te sientes como que, que tú puedes hacer más, puedes aprender, y además aprendes, no es que crees, y además aprendes. Yo desde que he ido a clase confío más en mí, y además me siento que yo puedo aprender mucho más. (Salua, 01:01:10-5)

Al mismo tiempo, los éxitos en sus aprendizajes parecen haberle concedido mayor confianza en sí misma para abordar otros nuevos, e incluso, reconocerse como capaz de seguir aprendiendo, no solo para trabajar, sino vivir mejor.

¡Tú estudia! El día de mañana lo vas a agradecer [...] porque luego, aunque no trabajes en eso, por lo menos tienes una experiencia y además cuanto más estudia, más sabe cosas, día a día. A lo mejor me encuentro en la calle y no voy a saber una cosa, pero cuando estás también estudiando estás también sabiendo más, muchas cosas de día a día, no es que sé de doctor, también sabes mucho de las cosas de la vida. (Salua, 01:02:51-9)

## **CAPÍTULO 6.**

# **DE LA INMIGRACIÓN A LA CIUDADANÍA ACTIVA**

---

En este capítulo se presentan los resultados alrededor de los ejes encontrados. Se comienza con la competencia lingüística, cuya importancia resalta y se ha optado por situarla en un apartado específico en primer lugar. El segundo apartado, equipaje para la inclusión, recoge los resultados dentro de la secuencia cronológica, incorporando los significados individuales como aportación a la trayectoria migratoria conformada por los seis casos, así como su interpretación de conjunto. Los apartados de construcción de los aprendizajes y construir un espacio social constituyen los dos grandes ejes encontrados, y se muestran en ellos los resultados de los análisis longitudinal y transversal. Finalmente se incluye un resumen de los resultados.

## **6.1. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

La importancia de aprender el idioma aparece en todos los relatos como una condición esencial. En todos los casos son conscientes de que conocer el idioma es un factor clave para la integración social, y que su desconocimiento genera imposibilidad de comunicación y aislamiento.

Por ello se aprecian visiblemente los efectos positivos en los casos en que hay con él una familiarización previa. En el caso de Abdelaziz y Soufian la cercanía de la frontera facilitó el contacto lingüístico y cultural a través de la televisión y afirman que fue así como aprendieron español. De hecho, más que la marroquí, cuya emisión comenzaba a las 6 de la tarde, la televisión española se introduce en los hogares convirtiendo el idioma en telón de fondo de las vidas de los niños, tan habitual y familiar que los jóvenes que viven de estas zonas hablaban o, cuanto menos, comprendían el español con fluidez.

En los casos de Hanan y Fátima fue la suerte o el azar quien tejió el primer contacto con el español al tocarle como segunda lengua en educación secundaria, y tras este primer contacto, continuaron con los estudios lingüísticos en un caso, y como segunda lengua en el otro. En el caso de Soufian lo escogió al cerrársele su primera opción, no aprobar las oposiciones a profesor de educación física y en consecuencia desvió su interés hacia la filología de la lengua que ya conocía. Vemos como el contacto previo con el idioma podría condicionar a quienes se plantean la migración, inclinando la balanza hacia la opción de España frente a otros países de la Unión Europea.

En todos los casos afirman que el contacto previo fue determinante para facilitar la inserción lingüística posterior. Sin embargo señalan que la forma en que estudiaron el español en Marruecos es muy diferente, y que ésta no facilitaba el conocimiento del idioma en el contexto concreto de la comunicación

El español, aunque yo lo estudié en Marruecos, el idioma es que yo, cuando llegué aquí, pues la gente hablaba cosas que yo no..., porque lo que estudiamos es diferente el..., no es diferente pero... yo estudio español, tal, con reglas y frase con verbo, y ... También lo que nos falta en Marruecos, en la enseñanza, es la comunicación. Es una cosa que es muy importante, que nosotros no la aplicamos en la enseñanza. Porque no hay comunicación. (Hanan 2, 00:02:18-5)

Yo he estudiado español pero, no te dan todo... y lo que estudias no tiene nada que ver con lo que hablan, ¿me entiendes? [...] La práctica es otra cosa. Entonces pues me ayudaban mucho, y estar rodeado de amigas, de amistades españolas, me ayudó también mucho. (Fátima, 00:46:31-6)

A pesar de ello su inserción lingüística posterior, en los casos en que hubo contacto previo, dista mucho del tipo de dificultades de inserción de los casos en que no lo hubo. Este último fue el caso de Najima y Salua, ambas sin estudios de secundaria y sin contacto previo, para quienes la inserción lingüística fue más lenta. El papel de la televisión como transmisor lingüístico cultural fue también considerable pero no en su infancia, sino posterior, ya en España. Y en ambos casos el contacto en destino con el idioma propició la competencia lingüística en comprensión, pero no así la expresión verbal.

En los casos estudiados la televisión juega un papel significativo en la interiorización de los significados lingüísticos, y esta influencia es aún más poderosa cuando este contacto se produjo a una edad temprana.

Las estrategias utilizadas para la comunicación varían y se corresponden con las características de cada caso. Abdelaziz, Soufian, Fátima y Hanan no encontraron grandes dificultades. Conocían la estructura del español, y en todo caso, el aprendizaje de nuevas palabras y giros lingüísticos eran aprendidos en el contexto de comunicación, pero sobre una base de pensamiento lingüístico interiorizado a la que solo era necesario incorporar nueva información, añadida a estructuras gramaticales conocidas. La televisión, y los contextos de comunicación son espacios de

aprendizaje, entrenamiento en la expresión y corrección de errores “la tele, yo miraba series y todo, en la tele. Luego al juntarse con las amigas me corregían. Yo encantada, no me daba vergüenza” (Fátima, 00:46:13-4).

Así mismo la búsqueda activa de herramientas propias para aprender y de contextos reales fueron una estrategia válida para Najima, que buscaba encuentros informales con el propósito de aprender el idioma.

Había aprendido yo del idioma entre el traductor, en un libro, independiente, un poco en casa, en la calle, también con esa familia, ¿no? los vecinos. Buscaba siempre hablar con alguien. La intención es tener una conversación. Muy lanzada, lo hacía a propósito. A propósito para aprender. Yo por las tardes salía con mi hija y me sentaba al lado de los abuelos, la gente que se suele sentar por la tarde, y yo lo hacía a propósito para tener una conversación con ellos. (Najima, 00:42:02-3)

En el caso de Salua, el hecho de que su idioma materno fuese el rifeño y que en su infancia se trasladó a otra zona de Marruecos, urbana, con diferente tradición cultural y, sobre todo, con un idioma diferente –ininteligible entre ambos y de orígenes distintos– convierte esta experiencia en una primera migración, y tiene consecuencias lingüísticas.

Durante su vida infantil tuvo que aprender tres idiomas. El rifeño, al trasladarse a la ciudad el dariya (árabe dialectal, al que llaman el marroquí) y en paralelo, al escolarizarse, el árabe. Los dos primeros idiomas de tradición oral, que no tienen grafía escrita; y el árabe oficial que es el lenguaje vehicular del currículo y que aprendió en la escuela. Tres idiomas, los dos primeros orales, y al tercero la novedad de la alfabetización (Moscoso, 2011). Cuando se traslada a España se enfrenta a su cuarto idioma.

La experiencia de Salua es un caso particular, que a su vez puede representar un colectivo numeroso, dado que el rifeño se habla en

una amplia zona de Marruecos,<sup>81</sup> (Minority Rights Group International, 2015), y su caso es frecuente porque un gran número de marroquíes residentes en España proceden de esta zona. Pero nos interesan particularmente las estrategias de aprendizaje utilizadas por Salua al afrontar, una vez en España, el reto de la socialización y del aprendizaje de la lengua con fines comunicativos.

Ante la necesidad de comunicación el primer y más básico recurso es acudir a estrategias no lingüísticas, el lenguaje gestual.

Lo que he aprendido lo he aprendido en la calle. Al día a día. Por ejemplo voy a comprar, me acuerdo muchas veces, vamos a comprar a una tienda a lo mejor yo conozco “tomate”, pero si voy a estar al lado no lo digo tomate, digo..., a, eh as, las, ¿sabes? Nos ayudamos muchas veces de gestos. (Salua, 00:29:48-5)

La utilización de gestos parece resolver la situación inmediata y confirmar que para la supervivencia no es necesario el aprendizaje del español.

“Primero fue por los papeles, porque tenía que arreglarlos, y él como trabajaba, [...]. Lo que te he dicho, hablaba pero poco, no lo suficiente, pero, vamos, me han entendido, les he entendido, y... y iba sola a todos los sitios. Luego ya cuando acabé los papeles y esto, pues me encerré en casa. (Fátima, 00:35:35-0)

Pero más adelante, el factor desencadenante de la decisión real de aprender el idioma parece ser la necesidad. En el caso de Fátima y Salua, ambas casadas y sin ocupación laboral externa, la decisión de dar el paso a salir del aislamiento y aprender el idioma provino de sus hijos, de las necesidades derivadas de la crianza. Primero de la nueva condición de madre, y después durante el periodo escolar, de relacionarse con las profesoras y las madres de las amigas.

Ahí cuando empecé a relacionar con la gente ¿sabes? de aquí, cómo poco a poco ya empecé a tener

---

<sup>81</sup> El Tarafit o rifeño, una de las lenguas tamazight que se habla en la zona que incluye Nador, Alhucemas y Targuist.

amistades, del parque. Luego cuando ha entrado Hayat al colegio ya otra vez [...] Yo por ejemplo en las reuniones, se va las reuniones, si algún día no, no... no he estado preguntaba a lo mejor a alguna qué han dicho, yo empecé a tener... Y a los cumpleaños también ayudan, porque cuando invitan a Hayat, ya voy, ya hablamos, ya tener más amistades. (Fátima, 00:42:24-4)

Yo te conozco en la calle, saludo, aunque sea una frase mal tampoco pasa nada, porque nos estamos conociendo, no pasa nada. Pero cuando vas a un... llevas a tu hija a una clase, quieres hablar con un padre, un, tu hija, la profe te quiere decir algo, y tú ahí es donde te sientes que te están comentando. Yo por ejemplo, me acuerdo cuando llevé a mi hija, me habla de cosas, yo ni siquiera las conocía yo. Porque yo en la calle he escuchado cosas..., no me... ¿sabes? Pero cuando metes a tu hija a clase te gustaría entender lo que te está diciendo la profesora de tu hija. (Salua, 00:33:35-5)

Pero estas estrategias apuntan hacia otro camino y nos llevan de la mano a otra reflexión. En el aprendizaje de la lengua, se pone de manifiesto no solo las estructuras lingüísticas, extralingüísticas y sociales de la lengua que se proponen adquirir, sino también las de la lengua de origen. Observamos la presencia del sentimiento de vergüenza asociado al no-saber, al no hablar correctamente, al equivocarse. Incluso varía según el caso en la forma de afrontarla.

Sí, por la lengua. A lo mejor yo conozco algo, por la vergüenza, a lo mejor yo conozco un texto, me dice otro, no lo puedes... por la vergüenza. Digo a lo mejor me equivoco y se van a reír de mí. Prefiero callarme. (Salua, 00:13:54-1)

Yo creo que un obstáculo para las mujeres que están aquí, que tenemos en las clases pues es no sabe hablar, la vergüenza, la vergüenza también, ehh, el miedo a que lo van a decir mal, [...] Por eso van a lo más fácil, estoy en el parque con mi paisana. (Fátima, 01:13:09-7)

Pero este sentimiento se muestra como una reacción asociada a la estructura cultural subyacente al lenguaje, en este caso el rifeño.



La cultura y la lengua del Rif marroquí es portadora de una infravaloración histórica (Moustaoui, 2009), y Salua, como rifeña, acusa esta infravaloración incluso dentro de Marruecos “porque siempre que me creía, me creía me miraban “¡Ah! esta rifeña viene de un pueblo”... Me gustaba demostrarles que era yo también igual que ellas, o mucho mejor (Salua, 00:13:27-7). Y esta infravaloración se reproduce posteriormente en la situación de nuevo cambio, al socializarse en España. Tal es la magnitud del hecho que abandonó los estudios por voluntad propia, “Ah, ese momento decidí, por ejemplo, digo si estoy en mi casa, nadie se va a reír. Si voy en la calle nadie sabe si hablo español o no. ¿Sabes? Pero en clase sí saben que no puedo” (Salua, 00:22:21-7).

En estos casos es la necesidad la que obliga a vencer la vergüenza, el miedo y las emociones paralizantes. La necesidad de comunicación. Y la que obliga a dar el salto. Pero en qué espacios se desarrollan los aprendizajes. Además de en la calle y en contextos informales, ¿qué espacios educativos dan respuesta a esa necesidad? Y ¿qué función hacen?

Por otro lado, el aprendizaje del idioma no se entiende al margen de los procesos de socialización. De hecho encontramos que las estrategias de comunicación van unidas a las de socialización. Sin embargo, y a consecuencia de ello, en los casos de Abdelaziz y Soufian en que el conocimiento del idioma es más alto, sus estrategias van encaminadas a la socialización, es decir, a cómo, con qué estrategias y hacia dónde va dirigida esa socialización.

## **6.2. EQUIPAJE PARA LA INCLUSIÓN**

Hemos dicho que en todos los casos estudiados existe conciencia de la importancia del conocimiento de la lengua como herramienta básica para la integración social. Y de igual forma, en los relatos y en la experiencia vital de los casos se hace patente el alto valor que se la atribuye a la educación en su conjunto, en la escuela, a los

estudios y al hecho general de aprender como factor esencial en la trayectoria vital de cada uno de ellos.

Pero el interés de este estudio es desvelar qué papel cumplen estos aprendizajes, cuáles son estos y dónde y cómo se desarrollan, así como a dónde conducen y qué efecto producen en el transcurso de la historia migratoria y vital de los participantes, en su proceso de integración social. El análisis de los casos permite hallar similitudes y diferencias que permiten dibujar perfiles.

El mismo momento de la decisión de emigrar se encuentra influenciado por el anhelo de estudiar, o bien con el objetivo explícito de continuar estudiando. En cinco de los casos poder estudiar es la causa directa o indirecta de salir de Marruecos, el intento de ampliar unas oportunidades que en Marruecos no se dan, o no lo suficientemente altas para cumplir sus expectativas.

En algunos casos como Hanan en que el motivo declarado, incluso a pesar de no haber sentido nunca antes el anhelo de salir de Marruecos ni plantearse emigrar, es el de salir a continuar los estudios de master y doctorado.

Yo estaba pensando “si yo termino la carrera, y...” O sea dos opciones, o terminas la carrera y te quedas en Marruecos pero no tienes seguro un trabajo para..., allí es muy complicado para hacer un Master o para hacer un doctorado. Es más difícil que aquí, te puede llevar más años y es más difícil. (Hanan 1, 00:17:43-1)

Y también fue el caso de Soufian, que quería ir a España a estudiar y volver, “terminar de estudiar y terminar la tesis, [...] la idea era terminar de estudiar y volver. [...] de hecho, esa es la idea, sigue siendo” (Soufian, 00:11:36-0); y de Abdelaziz, que aunque estudiar no fue el motivo de la emigración, sus primeros pasos en España fue matricularse en la universidad y una actualización profesional continua que aún no ha concluido. La posibilidad de estudiar era clave.

En los tres ejemplos mencionados se producen coincidencias que permiten delimitar un perfil. Jóvenes en el momento del traslado, sin pareja ni hijos a su cargo, con un buen nivel de estudios y una

titulación académica básica que sirve de impulso a una educación superior, titulación universitaria, master o doctorado. Todos ellos obtuvieron un permiso de estudiante que les facilitaba la residencia, y que posibilita una forma legal de estar en el país, sin más dificultad que la de combinar el estudio con el trabajo, la ausencia de familia, un mayor conocimiento del idioma les situaba en condiciones de cierta libertad de movimientos.

Pero encontramos que los casos de Najima, Fátima y Salua se enmarcan en otro perfil diferente con ciertas similitudes entre ellas.

Najima y Fátima comparten características parecidas. Ambas fueron generando durante los últimos años de su niñez y a lo largo de su adolescencia una posición reactiva frente al destino que les reservaba la tradición familiar.

La tradición reservaba para las adolescentes un tipo de vida similar al de sus madres y abuelas, aunque toma diferentes formas en cada mujer, este condicionamiento es contundente e ineludible en ambas. Para Fátima y Najima el peso que la tradición hace recaer sobre la condición de mujer les dificultaba mucho vivir su vida en Marruecos con el nivel de libertad que deseaban. Ambas han vivido experiencias que les han marcado y han desarrollado una posición reactiva frente al modo de vida que se les imponía, acompañado con una alta carga emocional. La visión que han percibido de la mujer, de las mujeres, fue configurando un deseo de cambio para sus vidas, convirtiendo, el modelo conocido para ellas en un contra-modelo que desean evitar. No ser haesba, que “no te ve la gente hasta que te cases y te vayas de casa” (Fátima, 00:21:51-8), y un anhelo vital en Najima, para quien el deseo de la libertad que no tuvo se convierte en un guión de vida y en el factor clave de su proyecto migratorio.

La posibilidad de estudiar aparece pronto en su juventud como el camino que puede romper la tradición que tanto condiciona a la mujer y que les permita obtener independencia económica. Y salir de Marruecos la vía para hacer uso de esa libertad, “sí, el resto

igual, si, sí, si, sí. Las mujeres, las chicas se mataban para casarse con uno que esté trabajando en Europa porque saben que luego les va a proporcionar libertad. Libertad que no tenían allí. (Najima, 00:35:24-1). El mensaje parece ser, la libertad está en Europa, y el camino para alcanzarlo es estudiar.

El deseo de libertad en estas mujeres se perfila como una causa de la decisión de emigrar. Junto al deseo de libertad se observa otra característica destacable que influye en el proceso migratorio de algunas mujeres. De los seis casos estudiados, tres de ellos son mujeres casadas en las que el contraer matrimonio jugó un papel esencial. La boda marca el salto entre la influencia paternal hacia el nuevo vínculo del matrimonio, y las condiciones de vida dependerán de los roles que cada pareja establezca. Por ello el salto de la boda, que incluye dejar atrás la influencia de autoridad del padre, es percibido, en todos los casos, como un salto positivo que se espera que mejore, poniendo incluso condiciones a sus futuras parejas antes de la boda.

En ambos casos la boda constituyó la oportunidad para el cambio. Najima se casó en Marruecos, y gracias a ello se pudo reunir en España con él. Ella afirma “claro era mi sueño y era como la salvación” (Najima, 00:31:38-9). Y en el caso de Fátima era tal el deseo de cambio que influyó en la decisión de casarse “yo así no puedo vivir, cuando se presentó [...] a pedirme la mano, pues a la primera dije -no he pensado- digo que sí. Pero el [...] también me dijo que aquí, vas a estudiar” (Fátima, 00:27:14-1).

En el caso de Salua la boda fue también determinante e igualmente supuso un cambio de referente de la autoridad, pero más tarde, ya en España. Al ser aún muy joven en el momento de trasladarse a España y la decisión de emigrar ser tomada por sus padres, que emigraron en familia, Salua vivió en España bajo la tutela y con los márgenes de libertad y expectativas acorde con la tradición. Fueron los padres quienes le buscaron pareja.

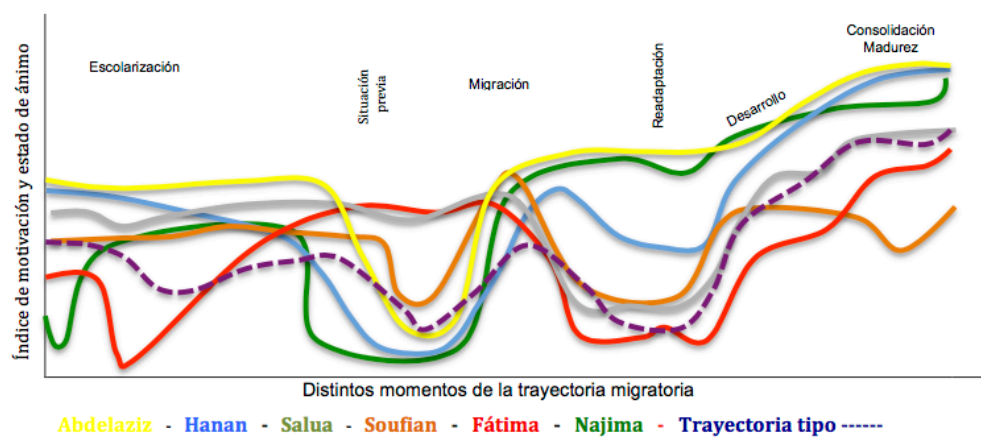
Me quedé un año así como en casa, con mi madre,  
ayudando a las tareas de casa con mi madre. [...], yo

como quiera mi madre primera, y yo segunda madre (risas). [...] Cuando te ves en esta... como que estás casada, no estás haciendo algo diferente. Me acuerdo mi padre, por ejemplo tenía un amigo, le estaba comentando a mi madre, yo estaba en la cocina. Y yo contenta, no te voy a mentir (risas). Y le dice, mira el fulano, tiene a un hijo, que si quiere prometerse, ya le he hablado de nuestra hija. (Salua, 25:26-2)

Una parte importante del salto en la forma de vida de Salua se produjo no tanto en el momento de la migración, sino que su deseo de cambiar de vida y su margen de libertad provinieron cuando se casó.

Con la excepción de Hanan, cuyo matrimonio se produjo con posterioridad, y con una pareja no marroquí, en el resto de los casos estudiados podemos observar que el matrimonio es un aliado para la consecución de los deseos y planes migratorios de las mujeres. Así mismo, el deseo de contar con mayores márgenes de libertad que en Marruecos es una característica presente en los planes migratorios de las mujeres.

**Figura 2 Biograma de las trayectorias migratorias**



Fuente: Elaboración propia

Se ha elaborado un Biograma con datos del conjunto de los casos estudiados, así como una trayectoria tipo, en el que se recoge cuál es el grado de motivación y bienestar relacionados con cada una de

las fases migratorias. Al juntarlos en un gráfico pretendemos realizar un análisis de las trayectorias y sus factores comunes, incluyendo también una trayectoria tipo, con objeto de que facilite su interpretación y la obtención de conclusiones.

Observamos que el periodo previo a la migración es un momento crítico en todos los casos, en donde se originan, si no la razón misma de la decisión de emigrar (que puede venir gestándose tiempo atrás), sí el factor desencadenante. Excluyendo de este punto el caso de Salua, en que la decisión de emigrar no fue suya, sino de sus padres, vemos que están relacionados con una decisión vital. Y con el desfase entre las expectativas o propósito de vida con la realidad que ven y viven en Marruecos en el momento previo.

En cada caso existe una situación previa que es vivida como crítica, que requiere un cambio para continuar o para avanzar, y está en discordia con su proyecto de vida. La necesidad de liberarse de la sobre-protección y la opresión, “¡que eso no es vida, que es una cárcel! ¡que no puede ser!” (Fátima, 00:30:27-1), la ausencia de libertad, “estuve así dos años, encerrada, como mi madre” (Najima, 00:22:42-8), los problemas generados por la ausencia de libertades civiles y de expresión “me ficharon diez años, estuve fichado, me cacheaban, siempre [...] me molestaban” (Abdelaziz, 00:18:56-5), las dificultades para continuar estudiando “no tienes seguro un trabajo, para..., allí es muy complicado para hacer un Master o para hacer un doctorado” (Hanan 1, 00:17:52-6), la limitación de posibilidades “trabajar de funcionario [...] tampoco era una cosa muy llamativa para alguien que tenía 22 años y que podía...” (Soufian, 00:10:38-8), así como la falta de oportunidades en Salua<sup>82</sup>. Todas estas situaciones vividas como críticas por sus protagonistas y que se constituyen en factores desencadenantes.

Tras el periodo crítico señalado (Figura 6.1), en el momento de la migración se percibe un incremento del nivel bienestar y

---

<sup>82</sup> Nos referimos tanto a su primera migración como a la segunda, en ambos casos por la misma causa y la decisión fue tomada, en ambas ocasiones, por sus padres.

motivación. Se actualizan las expectativas de libertad para desarrollar un proyecto de vida propio, de independencia económica, la posibilidad de ampliar y tener acceso a estudios universitarios, de postgrado y doctorado, y de desarrollar actividades políticas y religiosas dentro de un margen amplio de libertades; todos ellos se perciben al alcance, cercano, inminente, adquieren un rango de sueño, la tierra prometida ya está aquí.

Inmediatamente después, y siguiendo con el biograma de las trayectorias de vida (Figura 6.1), observamos un período de inflexión. Un período posterior al momento de la llegada que se caracteriza por haber podido tomar contacto con la nueva realidad. Es este un período de crisis, en tanto que la realidad encontrada viene a matizar la realidad esperada. En este momento se detecta una disminución en el nivel de motivación y de bienestar. Es el período crítico en que los sueños, las esperanzas, las expectativas, se contrastan con la realidad encontrada, bien diferente. La nueva realidad despliega todo su potencial, toda su complejidad, mostrando en primer lugar sus limitaciones. Las oportunidades también, algunas se muestran de inmediato, y otras más tarde, y es necesario conquistarlas.

Pronto la nueva realidad se muestra como un acertijo a desvelar. Como un mundo nuevo a descubrir en el que no siempre se tienen las claves. Este momento lo llamamos de readaptación y adquisición de competencias, y es este el momento en que adquieren sentido los aprendizajes. Es aquí donde adquiere sentido nuestra pregunta de investigación: cuáles son los aprendizajes y cómo se adquieren.

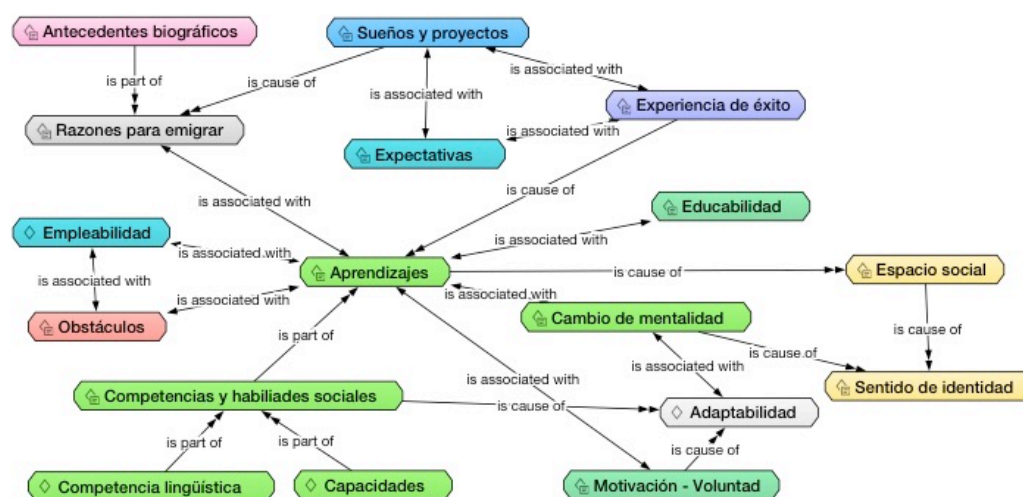
### **6.3. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

La experiencia migratoria afecta frecuentemente a muchos aspectos de la vida, y le acompañan cambios en diferentes ámbitos. Estos cambios van más allá de aprender un idioma y cambiar de residencia, conlleva la necesidad de readaptarse a una

realidad nueva, con nuevos contextos culturales, sociales, simbólicos, políticos, etc.

Una de las preguntas de nuestro estudio es qué lugar ocupan los aprendizajes en la experiencia migratoria. Qué aprendizajes, en qué contextos se adquieren y cómo es el proceso de desarrollo de las competencias y saberes que actualizan la información, y permiten afrontar las nuevas necesidades y retos.

**Figura 3 Diagrama de relaciones con el eje aprendizajes**



Fuente: Elaboración propia

En el análisis de los relatos hemos identificado un conjunto de aprendizajes que podríamos afirmar que se corresponden con varias categorías o niveles.

En un primer nivel podemos situar los aprendizajes que tienen que ver con la adquisición de las competencias de adaptación a la nueva realidad, tanto la competencia lingüística y comunicativa, como los aprendizajes relacionados con la educación reglada, formal y no formal, así como las actividades de formación específica y de formación profesional y de actualización que realizan los participantes en nuestro estudio. Todos ellos están



relacionados con el aprendizaje directo de conocimientos y el desarrollo de las competencias necesarias para la adaptación a la nueva realidad.

En segundo lugar encontramos un cambio de nivel, un segundo nivel de aprendizajes relacionados con el cambio en la mentalidad, en la forma de pensar, en las prioridades, en las costumbres y valores que tras ser replanteadas son reordenadas. Dejan de coincidir con los valores de origen, pero tampoco coinciden completamente con los de la sociedad de acogida. Se escogen los que se quieren y se rechazan los que no y supone una nueva reformulación de los valores de referencia.

En el tercer nivel se encuentran las experiencias fundantes. Aquellas experiencias vitales que son vividas como aprendizajes, en cuanto que son vividas como cambios importantes y que generan sentimientos que tienen que ver con la identidad, que generan identificación a una causa, valores, formas de vida y comunidad.

A continuación pasamos a explicarlo.

En el primer nivel de aprendizajes el conocimiento del idioma y la competencia comunicativa aparece como la primera necesidad inmediatamente después de la toma de contacto, este es sólo el primero de un innumerable conjunto de herramientas que serán necesarias para la adaptación a una nueva de vida en el destino migratorio. Para quienes tienen adquirido cierto nivel de competencia lingüística, el conocimiento del idioma les abre paso a la socialización. Y aunque con particularidades específicas, el proceso se ve facilitado.

Para Hanan, Soufian y Abdelaziz, cuyo proyecto era continuar estudiando educación superior, postgrado y doctorado, la inserción en las instituciones universitarias no presentó para ellos problema.

Las instituciones formativas universitarias, con un alto grado de internacionalización, acogen estudiantes de todo el mundo, y aunque académicamente en los casos estudiados ha obtenido éxito académico, revelan algunos obstáculos al inicio de la adaptación.

Abdelaziz plantea que los marroquíes encontraban dificultades de adaptación a la universidad, y a través de la Asociación de Estudiantes Marroquíes realizaban actividades para “integrar los estudiantes. Que no se sientan raros” (Abdelaziz, 00:23:22-8). Hanan percibe desconfianza inicial, su profesor le decía “es que yo no entiendo, porque tú eres árabe” no sé qué, que “por qué vienes a hacer un master de estudios árabes e islámicos” y sin entender por qué finalmente “me encargó hacer el doble de los trabajos que él encargaba a los demás estudiantes” (Hanan 1,00:30:44-4).

Pero en la socialización encontró dificultades para relacionarse.

Sí, al principio sí que era difícil, muy difícil, porque yo no der..., no me relac..., es que no me relacionaba pero a veces es que la gente no te deja el espacio, o sea, no ves que, yo con todos mis compañeros del master tenía muy buena relación con un chico, que se llama David, y ya está. (Hanan 1,00:35:35-8)

Para quienes no tienen estudios ni se encuentran inmersos en procesos de educación reglada, y no tienen conocimiento del idioma, los centros de educación de personas adultas se muestran como los lugares preferidos en que aprender el idioma.

Así mismo, en estos casos encontramos que tanto los aprendizajes que necesitan, como los lugares en que los adquieren, forman parte de círculos muy diversos, con un itinerario personal a medio camino entre la calle y las instituciones de educación no formal del territorio. La calle, es considerada como el lugar donde se producen las situaciones de la vida diaria, compras, médico, gestiones, contacto con otras personas.

Es un espacio de experimentación de necesidades que es combinado con aquellos lugares que aprendizaje que ayudan a interpretar la realidad. No solo lingüística, sino cultural, de hábitos, formas de vida, usos y costumbres en las diferentes facetas del día a día, que necesita ser conocido e interpretado, y conocer el significado de los símbolos sociales. “Lo que he aprendido lo he aprendido en la calle. Al día a día” (Salua, 00:29:48-2), y ella misma afirma hablando de las clases de

educación de adultos “ahí es donde lo vais a aprender bien. A lo mejor aprendes en calle una palabra y ahí es donde vas a aprender dos frases o tres. Y además lo vas a aprender correcto” (Salua, 00:53:15-2).

Inicialmente lo que demandan aprender son aquellos conocimientos o habilidades que perciben que necesitan para su vida práctica. Los más inmediatos el idioma y los que facilitan la comunicación, así como aquellos que piensan que les abrirá las puertas a un empleo.

Los itinerarios son amplios. Tanto Najima como Fátima y Salua han realizado cursos de español para extranjeros en centros de adultos, iglesias y aulas parroquiales o asociaciones y ONG. Najima realizó además la Educación Secundaria Obligatoria en un centro de educación de personas adultas, junto con un curso de profesionalización en auxiliar de clínica. Fátima, por otro lado, servicios municipales y asociaciones de madres y padres de alumnos.

Los centros en los que encuentran actividades de formación para adultos se muestran como lugar de referencia en los casos de medio y bajo nivel formativo y para quienes no acceden a educación reglada. Por otro lado, es frecuente el intercalar la formación de un lugar de los EPA como referencia con los cursos específicos de corta duración: Auxiliar de clínica, auxiliar de gerontología, talleres, ciclos de charlas, etc. “Si me sale algo lo puedo hacer un curso de esa manera. Pero luego vuelvo a mis clases” (Salua, 00:43:53-3).

La actividad formativa de Salua, Najima y Fátima es muy intensa, sin embargo salvo alguna excepción de un momento puntual – Najima-, la vuelta a la educación reglada no se muestra como solución para mujeres dedicadas al cuidado de sus hijos. Salua lo expresa así.

Como he estudiado solo primaria, a lo mejor tengo que estudiar cinco o seis años solo para terminar secundaria. Y la verdad, lo veo difícil con los niños.

¿Sabes por qué? Porque me he dado, yo personalmente, hablo de mí, yo por ejemplo mis tareas de casa a lo mejor me los hace mi marido, pero no me gusta, me gustaría hacerlas a mi manera y no me gusta dejar mi casa encerrada. A lo mejor un día sí, dos días sí, pero dejarlas por ejemplo de lunes a viernes lo veo.... Y además, por ejemplo, yo para llegar a casa, pues el problema que, por ejemplo, económico, que no llegamos, no encontramos trabajo, encima tengo que pensar para un examen. Eso, ahí lo veo difícil, en ese tema lo veo difícil. Por ejemplo, a lo mejor un año me aguanto, voy yo. Pero a lo mejor cinco o seis años es mucho. Y además para que te dan una, un título que ya la gente ya lo tiene, entonces prefiero hacer algo donde me puedo yo apañar. (Salua, 00:46:15-4)

Y añade.

A lo mejor hago un curso de tres meses o cuatro, o de un año, para que me ayude a encontrar trabajo en la limpieza, prefiero coger esto que estudiar cuatro años o cinco, y además no considero que como te he dicho yo para concentrarme poco (risas), con los niños “mamá, que tengo un examen” otro “mamá...”. (Salua, 00:47:16-3)

Los condicionantes son reales, de hecho, son un obstáculo para la inserción educativa en las madres, la dificultad de realizar acciones formativas simultaneándolas con las obligaciones de madre y ama de casa. Por ello no se inscriben en procesos de educación formal, y prefieren cursos intensos pero cortos en el tiempo.

Por otro lado, la inscripción en ofertas formativas no es posterior al aprendizaje del idioma, sino con frecuencia simultáneo. El proceso de inmersión es global, y se aprende de todo y multiplicidad de contextos, incluidos los de aprendizaje dedicados a materias específicas. Najima habla así de un curso realizado de auxiliar de clínica.

Estos cuatro meses me sirvieron mucho en aprender el idioma, porque estaba yo traduciendo casi todas las palabras. Porque claro, las palabras que sabía yo para ir a comprar, para ir al médico..., ya como que ir a lo de enfermería me sonaba a chino todo. Y era yo la única extranjera que tenía problema con el idioma, [...]

no había problemas, solo yo tenía... Pero así lo saqué en un examen. Ehh lo saqué bien y tení *[sic]* el título. Luego el mismo año me animé y fui al colegio de adultos. (Najima, 00:45:59-9)

En el segundo nivel los aprendizajes provienen de un cambio. El punto de partida lo encontramos en los casos estudiados en el momento posterior a la adaptación en el lugar de acogida. Tal como hemos visto en el biograma (figura 2) existe un período crítico producido por la toma de conciencia de la nueva realidad social, cultural, laboral, simbólica, -según los casos-, que supone un impacto, y que choca con las ideas preconcebidas y las expectativas o sueños contruidos previamente.

Es un período crítico cuyo impacto inicial es común. A veces un quiebro que adquiere forma de situación de especial dificultad, y a veces una situación o sorpresa que provoca un desenlace o cambio. Una situación en general compartida aunque con matices, y que en cada caso pone el acento sobre aspectos concretos. El elemento común es la sorpresa, que anticipa un cambio de nivel.

La situación vivida es una necesidad sentida, un momento de crisis o una situación que obliga a un replanteamiento de las propias respuestas, hábitos o creencias y que genera nuevas necesidades a las que es necesario dar respuesta.

Frente a estas nuevas necesidades se hace evidente la necesidad de cambios y junto a ello, la de obtener mayor información. Y la necesidad de aprendizajes que permitan adquirir nuevas formas de hacer frente a la nueva situación, nuevas formas más satisfactorias. Y tras este período crítico surgen nuevos aprendizajes que aumentan la adaptabilidad, y que llamamos de segundo nivel. Estos aprendizajes están relacionados, además de con la adquisición de competencias, con la forma de pensar, con las costumbres, valores y prioridades.

Hanan recuerda la soledad del principio y la ausencia de relaciones sociales “la gente no te deja espacio” (Hanan 1,00:35:35-8). Ella

describe un cambio general en la forma de vida, lo llama cambio de mentalidad. En relación a ello apunta lo siguiente.

Sí que he aprendido de, de buscar la vida, tienes que buscar la vida, tienes que buscar el trabajo, tienes que ir, compaginar entre el trabajo y los estudios. También cambiar tu manera de tratar a los demás porque el trato es muy diferente, tratar a gente de aquí con... es diferente. (Hanan 2,00:08:54-2)

Un cambio de mentalidad que parece estar relacionada con la gestión de la propia vida, del propio tiempo, de las tareas y de la forma de buscarse la vida. Con una mayor independencia donde la individualidad es mayor y donde las relaciones sociales y el valor simbólico de la comunicación es diferente.

A nivel personal por ejemplo la mentalidad es uhm lo más importante, la mentalidad de la gente, cómo piensa la gente..., aquí cada uno..., o sea va... por su bola, es que la..., no..., yo no me fijo en los demás, cada uno en fin, he aprendido a ser independiente, trabajar, hacer mis cosas sola, salir y tal. (Hanan 2,00:05:02-7)

El cambio de mentalidad también en relación con la percepción del otro.

Soy más tolerante. Y pasa a toda la gente que sale, cuando sales de tu país a otro país, yo creo que pasa con todo el mundo ya te ves a ti mismo, y ves a tu sociedad desde fuera y entonces te das cuenta de muchas cosas y te vuelves más tolerante. (Najima, 00:58:56-1)

En otros casos la situación crítica tiene que ver con la imagen construida en España sobre los marroquíes.

El principal obstáculo, afirma Soufian, es que “te encuentras con la sorpresa de que no eres bienvenido, sino totalmente lo contrario” (Soufian, 00:27:10-7), y añade “creo que es una cosa muy importante en España, el tema del racismo” (Soufian, 00:40:26-8). Para Soufian la experimentación del rechazo fue crucial, modificó su proyecto de vida e incluso su profesión. Tras un largo proceso

de formación se profesionalizó en mediación social y trabajó durante un tiempo en la ayuda a la integración para sus compatriotas. “Lo que te hace tener también cierta sensibilidad es que hayas sido inmigrante, y hayas pasado por el mismo proceso” (Soufian, 00:43:47-3). Actualmente continúa sus estudios de doctorado sobre un tema relacionado con la identidad social de los marroquíes.

Esta situación de rechazo es percibida por todos en el día a día. En la calle, las indirectas sobre que hay demasiados marroquíes y la idea preconcebida de que se van para escapar del hambre y el subdesarrollo, con un matiz inferiorizador (Najima, 00:32:24-8). “A veces me encuentro con una persona así, andando, y te dice, vuélvete a tu país o quítate el pañuelo” (Salua, 00:58:08-8). Es común, “mucha gente he encontrado que tenía, que tenía como se llama, eh, estereotipos, estereotipos de un musulmán, o un marroquí” (Abdelaziz, 00:48:29-9).

Sin embargo el rechazo que se percibe más dañino es el racismo institucional, el que se encuentra instalado en las instituciones. En efecto, en la convivencia diaria, más que racismo o rechazo, se perciben estereotipos que por un lado no dificultan mucho la convivencia, y que normalmente por otro resulta fácil contrarrestar. “Con el trato día a día, vas y le estás rompiendo esos esquemas que tenían. Ya luego te acepta y eres normal para él. Una persona normal que otro” afirma Abdelaziz (00:48:46-4). El de la calle es un rechazo suave, fácilmente modificable si se actúa de forma proactiva y hay intención de superarlo. Salua lo expresa así.

Eso, hay gente que lo siente porque lo cree. Yo no lo estoy creyendo (risas)”. [...] Eso, a lo mejor gente cree “yo no voy a hablar con español porque voy a hablar mal español y se va a reír de mí”. Lo está creyendo ella, porque no va a reír de ti. (Salua, 00:58:59-1)

Por otro lado, atribuido al desconocimiento, a la ignorancia incluso de personas bien intencionadas y de quienes se siente aprecio. En

la percepción general de la convivencia diaria se habla de estereotipos, pero no de racismo.

De la misma gente que tienes buena atención, por ejemplo de la misma familia que me han ayudado, también tienen esa... yo le digo esa... la ignorancia de la gente. No es de mala atención, sino ellos piensan así... [...] que no saben muchas cosas. (Najima, 00:55:18-0)

Pero el racismo institucional es percibido como más real y más dañino. Aquél que está consolidado tanto en el discurso institucional de los poderes públicos, como el que se haya comúnmente aceptado en el discurso de los medios de comunicación y los agentes de opinión.

De racismo, más en política que en la sociedad. Porque la gente, muy acogedora, muy, la mayoría. [...]. Digo yo la política racista porque por ejemplo, lo que vemos en la prensa o en televisión, muchas veces ves cuando sacan por ejemplo, que describen un musulmán... no sé qué, o ya... ves al siguiente día, ves la reacción de la gente en el pueblo ves la reacción, sí. (Najima, 01:06:46-4)

En el ámbito educativo se manifiesta esta institucionalización del rechazo de manera implícita, construyendo desde la escuela la exclusión social de los jóvenes al reducirles severamente sus oportunidades conduciéndoles a empleos de baja cualificación sólo por ser marroquíes. Según Soufian se produce de esta manera.

Yo he trabajado en un instituto de mediador educativo y yo he visto en... desde la dirección, o desde la orientación, cómo el tener una nacionalidad u otra, te condena a ir a unos cursos u otros. (Soufian, 00:46:42-7)

“No, tú, aquí no vas a... conseguir nada, tú tienes que hacer peluquería, tú tienes que hacer no sé qué”. O sea, que he visto... Lo que te decía yo antes que yo no tuve orientación, yo no sabía que existía sociología, pues estos chicos viviendo aquí tampoco lo saben. Porque cuando llegan al instituto tienen ciertas dificultades, pues a estas personas se les envía por otros cauces a ser mano de obra por tener dificultades idiomáticas, o por tener el origen que tengan, o porque



o porque se cierne sobre ellos el san benito de que son problemáticos o son... Y la problemática esa se debe a su religión o a su cultura, y por lo tanto estos, como mucho pueden llegar a ser mecánicos o... sí, vamos, digo, es el pensamiento, no es que mecánico sea... Pero a cuento de esos pensamientos ese chico... sí, sí. Entonces, este, si no es delincuente, vamos a salvarle porque este seguramente va a ser delincuente, entonces que haga, yo qué sé, jardinería. O sea, yo lo he visto, vamos. (Soufian, 00:47:23-9)

Y que acaba influyendo en la consideración general que se tiene de los marroquíes. Por ejemplo a la hora de hacer una entrevista de trabajo, “te llaman por el teléfono y nada más te preguntan de dónde eres, y dices que eres marroquí, y ya no te vuelven a llamar” afirma Najima (01:06:18-4).

Y los aprendizajes que derivan de aquí están, paradójica y posiblemente también por lo dicho, relacionados con una mayor tolerancia hacia los demás, hacia formas diferentes de pensar, de ser y de creencias religiosas. Seguramente a partir del rastro de la propia experiencia migratoria la incorporación de la aceptación del diferente al propio esquema de valores es un factor común.

Vas aprendiendo que existen muchas cosas en el mundo [...] Existen otras religiones, que no solamente las tuyas, existen otras relaciones de género hombre mujer que no son las que tenías tú. También vas aprendiendo que hay otras formas de funcionar ¿no? relaciones de pareja, de amigos, de... entonces vas incorporando eso. Yo creo que te vas haciendo más flexible, sobre todo porque estás viviendo aquí, y porque ciertas formas sí que te convencen ¿no? vas aprendiendo cosas. [...] Existe mucha diversidad en el mundo a todos los niveles, y ya está, hay que aceptarla y reconocerla. (Soufian, 00:32:42-7)

Por ejemplo cuando voy ahora a Marruecos, que nosotros también empezamos a recibir gente de fuera, de África y, veo mucho racismo. Y no me gusta nada, y claro, la gente allí no se da cuenta, y aquí también, que digo me gustaría que la gente supiese cómo estamos, dentro. Yo creo que solo se sabe si sales fuera a conocer otras culturas y luego volverte. (Najima, 00:59:35-6)

El cambio de mentalidad se produce en varios ámbitos. En el de la forma de vivir y gestionar el tiempo y la propia vida por un lado, así como en el de la organización social y la forma en que la sociedad se organiza en el día a día.

Este distanciamiento se manifiesta por un lado en los relatos, en la toma de conciencia de que los propios valores han cambiado, y por otro lado en las dificultades que tienen cuando vuelven a Marruecos en vacaciones. La identificación con su cultura de origen ha cambiado, y se han modificado las identificaciones con la que fue su cultura.

Es que miras las cosas desde otro punto de vista. Bueno ahora, cuando tú hablas con tu familia y tal, ellos ven algunas cosas que son muy importantes, te hablan de cosas diferentes, pero tú a lo mejor, no, no es, no son, no es lo que tú, quieres a... o sea, ha cambiado tu manera de pensar. No sé si... (Hanan 2, 00:11:23-0)

Y también en cuanto a la forma de vida en Marruecos. “¡Criticas! Simplemente cuando vas a Marruecos empiezas a criticar (risas) [...] ves cosas que no te gustan, te molesta” (Hanan 2, 00:12:02-9).

No es una opinión aislada, sino común en los relatos. Abdelaziz afirma que es común.

Pero es una opinión general ¿eh? No es una opinión mía nada más. eehhh la gente baja a Marruecos solamente por el tema de vacaciones y ver la familia, y vuelve. Nada más estar en Marruecos dos semanas, tres semanas, ya uno empieza a irritarse (risas). Sí, sí, a irritarse, porque ehhh la gente piensa de otra manera, la gente, hay un caos, la gente no está organizada, el tema de... cualquier cosa tienes que pagar dinero, hay mucha corrupción. (Abdelaziz, 00:36:19-8)

Por otro lado, también se manifiesta en España, la búsqueda de nuevas relaciones va paralela a un distanciamiento de sus compatriotas que tienen una forma de pensar tradicional que representan lo que no quiere de Marruecos, “era gente que no es de mi mentalidad, que para ellos es la escuela de las abuelas. Que

obedecer al marido, que no se qué, era no, era como lo que yo...” (Fátima, 00:39:39-2).

En los casos de Fátima y Salua el período crítico de la readaptación toma forma de retroceso, de estancamiento primero, y de vuelta a lo conocido. Frente a la incertidumbre de lo desconocido se impuso temporalmente la inercia de lo conocido y se produjo una vuelta a la experiencia del aislamiento voluntario.

En ambos casos el factor emocional fue un poderoso condicionante. El miedo a lo desconocido, al sentimiento de no-ser-capaz-de, en Fátima, que la mantuvo en un bloqueo y aislamiento que duró varios años. Y en Salua, el sentimiento de vergüenza ante el no saber, y no ser aceptada por los demás (en clase) que ocasionó que abandonara el instituto.

Ambas emociones no son anecdóticas, sino que tienen un fuerte arraigo en la historia personal y cultural, y que por ello están asociadas a situaciones que pueden repetirse en otras personas. Y debe ser considerado en el tratamiento pedagógico en los correspondientes contextos educativos.

El punto de arranque para la salida de ese estancamiento es que la realidad viene al encuentro en forma de responsabilidades. En los casos de Fátima y Salua, el nacimiento de sus hijas las empuja a tomar una posición proactiva frente al mundo. Pero desde el punto de vista del aprendizaje nos interesa destacar el hecho de que llegado un momento las emociones como la vergüenza y el miedo son gestionadas de una forma más proactiva, de manera que lejos de conducir al aislamiento, les impulsan a superarlo y continuar creciendo en un ambiente social que les permita crecer. Fátima afirma, “ahí es cuando entré al AMPA. Empecé poco a poco, como abrirme, como que quitar el miedo de no saber, de no poder, de no....” (Fátima, 00:51:46-9). Y Salua explica,

a veces hacemos en carnavales, por ejemplo, compramos tela entre todos, lo hacemos por ejemplo talleres en, en, dentro de clase, y no me importa, va, voy. Aunque no sé nada de coser, pero voy, por lo menos, “darme tijeras” y... (risas). (Salua, 01:00:02-3)

Salir adelante en estas pruebas suponen para ellas experiencias de éxito muy valiosas, y que aumentan la autoestima. Y junto con los éxitos académicos, contribuyen a elevar la autoestima y a vencer la vergüenza, el miedo, y la sensación de no saber, de no ser capaz.

Vemos que muchos aspectos en la forma de pensar, en la mentalidad, en las prioridades, en el valor de las cosas, costumbres y valores que tras ser replanteadas son reordenadas conforme a otros criterios.

Y el aprendizaje cuestiona y modifica la forma de afrontar las emociones como la vergüenza y el miedo de otra manera, a saber gestionarlas y reconducirlas. Dejan de coincidir con los valores de origen, se distancian mucho, (de hecho irritan los antiguos), pero los nuevos tampoco coinciden completamente con los de la sociedad de acogida. Se escogen los que se quieren y se rechazan los que no.

El aumento de la autoestima, y el aprendizaje de la superación de limitaciones, vergüenzas, miedos, angustias, Esta directamente relacionada con la interacción social en espacios de confianza.

En el tercer y más alto nivel de aprendizajes, encontramos cómo esos cambios han influido en modificaciones en el guion de vida, en las identificaciones más arraigadas, en los logros y éxitos sentidos como más importantes, y también en el sentido de pertenencia y la identidad.

Se evidencia la toma de conciencia del cambio experimentado, un proceso de adaptación que ha precisado y precisa de nuevos aprendizajes. Una adaptación que no tiene carácter cultural, ni está relacionado con ocio, religión ni aspectos folklóricos, sino con las competencias básicas necesarias para desenvolverse con eficacia en los diferentes ámbitos de la vida, el laboral, social, relacional, escolar, administrativo, etc. Así como cambios personales que modifican los valores que son asumidos y con los que se identifica, y el cambio a nivel personal y en la relación con el mundo.

Las evidencias en los testimonios las encontramos asociadas a la percepción de éxito en lo conseguido. La palabra utilizada no es ni integración ni inclusión, sino la satisfacción con la vida que se lleva. Expresadas en afirmaciones como “he podido llegar a un punto de decir estoy... me siento libre” de Najima (01:11.12-8), o Abdelaziz “Noventa por cien lo he encontrado. [...], pero, esa justicia que no hay en Marruecos, la he encontrado aquí” (00:39:00-2), o Salua “me siento aquí libre, me siento bien” (00:55:58-9), etc.

En el punto del sentido de pertenencia y de la identidad se cruza otro elemento condicionante: la percepción de cómo se es recibido. Y en este aspecto conviene resaltar que una misma realidad es interpretada de diferentes formas así como atribuidas a causas diferentes y, naturalmente, con un resultado final diferente en términos de la identificación y pertenencia.

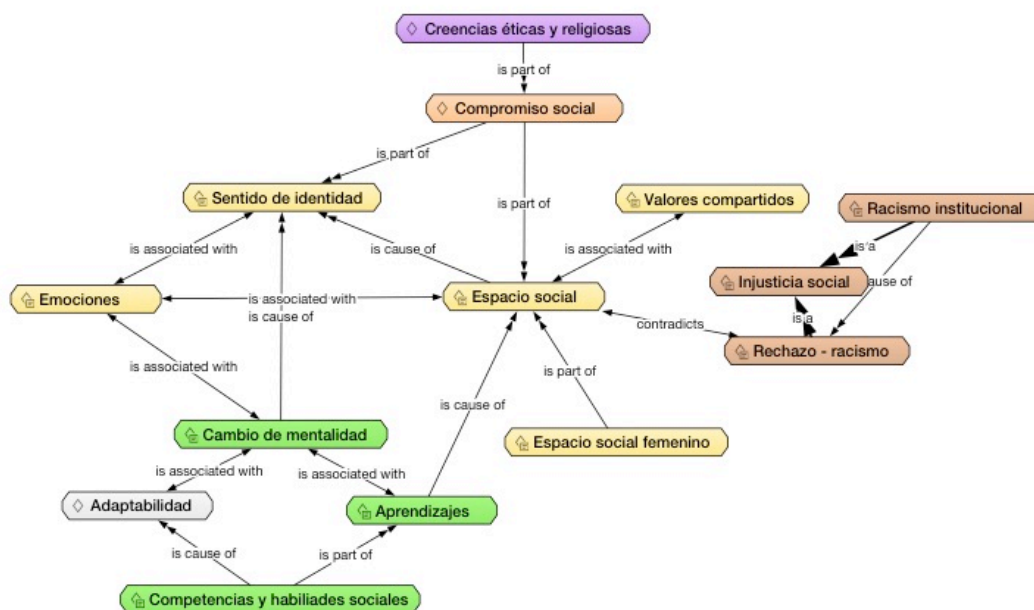
En el análisis de las trayectorias y el conceptual se ha encontrado la estrecha relación entre los aprendizajes que llamamos de tercer nivel, relacionados con el bienestar y la identidad social, con el vínculo de pertenencia a una realidad social que permita la identificación así como en la que se ha sido acogido. Lo que llamamos un espacio social compartido.

#### **6.4. COMPARTIR UN ESPACIO SOCIAL**

Las preguntas que guiaron este trabajo de investigación fueron comprender el proceso de inclusión social y educativa de los inmigrantes, así como conocer cómo construyen su proceso de integración y qué relación tiene con los aprendizajes realizados a lo largo del proceso.

A lo largo de todos los relatos observamos que la búsqueda de un espacio social constituye un factor primordial común a todos ellos. Tienen como finalidad el encontrar un espacio social de pertenencia.

**Figura 4 Diagrama del eje espacio social**



Fuente: Elaboración propia

No es un espacio conceptual ambiguo, ni tampoco la filiación nominal a un grupo en que se busque la identificación con la identidad colectiva. Tampoco es referido al concepto conocido de integración, a la condición de incorporarse a la cultura de acogida, única y uniforme a la que hay que incorporarse. A pesar de que en algunos casos hablan de la necesidad de la integración y de integrarse, no es éste el concepto que hemos encontrado en los relatos y en el análisis de las historias de vida.

Este es un espacio social de convivencia, cercano y que facilita el vínculo emocional, un círculo de relaciones dentro del cual se pueda experimentar seguridad y confianza. Un espacio social de valores compartidos donde sentirse incluido y donde sea aceptada su condición de miembro.

La búsqueda de un espacio social compartido es común en el deseo, en la necesidad sentida, y aunque no siempre es conseguido, no en todos los casos, la aspiración en estos casos es

seguir buscándolo. Su búsqueda constituye un propósito esencial en torno al cual se articulan todos los recursos personales.

Este espacio social puede ser aquél que la persona percibe que lo es, y lo es cuando la persona percibe que es ése su espacio. Se trata de una consideración subjetiva. Puede ser encontrado en el entorno de una asociación, una comunidad religiosa, un grupo de amigos con lazos personales sólidos, un partido político, etc.

En su versión más reducida puede ser también la familia y un grupo de compatriotas afines. El círculo limitado en que conviven algunas personas que no han conseguido aprender el idioma y a causa de limitaciones no superadas o aprendizajes no adquiridos, se cierran dentro de lo conocido. Estas personas pueden adaptarse a que su espacio social sea reducido al mínimo, el entorno familiar, y que el escenario del espacio sea su domicilio. Una situación que no difiere mucho de la forma de vida que muchos tuvieron en Marruecos.

En los casos estudiados el deseo de contar con un amplio espacio social es manifiesto, y haberlo conseguido se cuenta entre los mayores logros que afirman haber conseguido.

En el caso femenino de mujeres entre 40 y 60 años adquiere características específicas, según Abdelaziz, “están muy atadas... entonces... Y también la cultura y el entendimiento que han recibido del islam es un poco cerrado” (Abdelaziz, 00:55:01-4). Son portadoras de una herencia y una tradición que tiende a mantener, en los círculos de relación, una marcada separación de sexos. Najima y Salua señalan que los espacios sociales generados en los contextos de aprendizaje son femeninos, exclusivamente femeninos.

Creo que un obstáculo para las mujeres que están aquí, que tenemos en las clases pues es no saben hablar, la vergüenza, la vergüenza también, ehh, el miedo a que lo van a decir mal, muchas cosas influyen en la integración de estas mujeres. Por eso van a lo más fácil, estoy en el parque con mí. Pero estoy en la calle, ¿entiendes? El miedo a que los demás le ven con

el chillad, a ver qué piensan los demás, no sé qué, pero... (Fátima, 01.13.09-7)

No, no, que hay algunas que dicen “¿para qué? que ya soy mayor, que no sé qué ¿ahora voy a estudiar?” Pero últimamente sí que quieren. [...] ya salen, por lo menos, se juntan, ya quieren hablar. [...] quieren hablar en español, no solamente en árabe. Eso también muy bien, está bien. (Fátima, 01:15:44-2)

Pero también puede ser una comunidad virtual, formada por familiares, amigos, compañeros que se encuentran residiendo lejos, pero a quienes les une una visión parecida de las cosas, un conjunto de valores compartidos que les identifique como una comunidad de la que sentirse parte. Que le acepte y donde pueda verse reconocido como miembro.

Un componente del espacio social es que frecuentemente incorpora una misión, una finalidad que, en algunos casos, aporta un horizonte y una razón de ser al colectivo. Una Asociación de Madres y Padres de Alumnos en que los aprendizajes de cursos y charlas, o una asociación de hace la acogida de compatriotas inmigrantes, constituyen un factor de unión en torno a un objetivo conjunto con un componente de misión, al mismo tiempo que dan sentido a las relaciones sociales, creando un espacio de convivencia.

Por eso te digo, me han servido muchas charlas, las amistades, el hecho de... [...] Los consejos, sí, cuando muchas veces dices “¡ay! yo creo que esto me pasa a mí sola” que no sé qué, y cuando escuchas que las madres, que ellos también lo pasan, cosas de niños, de lo que hacen los niños de la vida. ...de la vida y esto, y digo, ay esto me alivia, ¡no lo estoy haciendo mal! Que ¿me entiendes? a la hora de la educación de los niños. Ay que bien, y en las charlas, muchas veces decía “jo, yo también lo hago, esto está bien” Me pongo contenta que... (Fátima 01:01:52-1)

Cuando nosotros estamos dentro de algo que nos va muy bien, que allí aprendemos, eh, darnos a conocer, entonces, yo lo que hago ahora aquí es invitar a otras personas. Y le digo, mira cómo podemos participar y nosotros darnos a conocer como colectivo dentro de esta sociedad. Entonces ¿cómo se hace si no lo haces a



través de una asociación... en colectivo? Una persona individual no lo puedes hacer. (Najima, 01:14:22-6)

El espacio social de convivencia está además en estrecha relación con los sentimientos de identidad y pertenencia, y tienen un alto poder para dar sentido a la propia historia.

Y la verdad, viene muy bien, y como que me he encontrado el yo, que... mi yo ¿sabes lo que quiero decir? [...] Sí, he encontrado lo que quiero, la mente, con quién quiero estar, la mentalidad, todo, todo, que... muy bien. Y me gusta. (Fátima, 01:03:09-4)

Y si bien el espacio de convivencia genera sentido de identidad, también el sentido de identidad, el sentirse parte-de, contribuye a reclamar el derecho a la participación social activa de la comunidad.

Aquí, cuando empezamos a decir algo, a criticar algo. Yo creo que tenemos el derecho ¿no? de ver, eso deberíamos de hacer así, porque pertenecemos ya a esta sociedad ¿no? de decir lo que hacemos sobre esto está mal, y no te aceptan porque dicen, ¿quién eres tú?, ¿no?, ¿quién eres aquí? (Najima, 01:01:06-3)

Quiero formar un colectivo para darnos a conocer, colectivo entre mis paisanos. Para darnos a conocer, porque yo soy consciente de este desconocimiento de nuestros vecinos españoles de origen, porque yo también soy española. Porque lo soy, y mis hijas. Pero para darnos a conocer, para corregir este estereotipo que tienen sobre nosotros. (Najima, 01:02:11-8)

Ambos casos, Najima y Fátima, han encontrado a través del mundo asociativo no solo un cauce de participación en el que se integran de forma activa, con una misión de ayuda, además de ello, han encontrado un espacio humano del que se retroalimentan porque son lugares de aprendizaje comunitario, y con el que se sienten identificadas, “sí, pues por eso te digo, he encontrado mi sitio, lo que quiero” (Fátima, 01:04:58-6).

Espacio social no significa necesariamente del mundo asociativo, ni tiene que ser amplio. Es suficiente con que sea un entorno

social que aporte vivencias significativas en un contexto de relación e intercomunicación social.

Yo la verdad, desde que he empezado las clases te, como te estoy diciendo, estás aprendiendo en las calles pero nadie te lo está corrigiendo. Y además te aporta que tú puedes, que te sientes segura, que no digas “yo no voy a aprender, yo no lo sé” ¿sabes? Yo por ejemplo, desde que he entrado a clases, confío más en mí. (Salua, 01:00:30-5)

También las creencias religiosas son otro espacio social de convivencia, que lo es de acogida, pero también de carácter permanente, tal como apunta Ariguita (2010), creando un discurso que pretende dotar de identidad a los marroquíes que residen fuera de su tierra, en España y el resto de Europa.

Me siento español y estoy defendiendo la cultura española, aunque... [...] Porque ya no vivo en Marruecos. Para mí Marruecos es un país que vuelvo para ver mi familia, y de vacaciones. Pero donde vivo es aquí. Donde tengo que hacer más esfuerzo es aquí. Y donde me veo más identificado es aquí. (Abdelaziz, 00:35:09-2)

Dentro del discurso religioso de *la escuela*, la identidad marroquí deja de tener sentido al salir de Marruecos, y la verdadera identidad no es marroquí.

Integrarse no quiere decir desintegrarse, también. Tienes una identidad que es una identidad musulmana, y no tienes que dejar tu islam para ser español, para nada. Entonces tienes que tener el tema claro, ser español y ... es que la gente está mezclando una cosa. Mezclan el islam con Marruecos. Y eso no es una buena idea. (Abdelaziz, 00:42:20-1)

La deslocalización de la identidad marroquí aspira a engrosar la identidad de la comunidad musulmana imaginada, que señalaba Ariguita (2010), un espacio social comunitario no excluyente, porque permite combinar la doble pertenencia europeo-musulmán, pero que sitúa el ser musulmán como punto de anclaje del sentido de identidad futuro de los marroquíes en el exilio.

El éxito alcanzado en pertenecer o crear un espacio social satisfactorio está vinculado con el sentido de pertenencia a la comunidad más amplia. Una relación que, sin afirmar que sea de causalidad, sí observamos en los casos estudiados cómo el éxito en la creación de un espacio social satisfactorio está en relación con la identificación de sentirse “de aquí”, y también con el deseo de continuar viviendo en este país o querer marcharse.

Así ocurre también a la inversa. La condición es que el espacio de relación sea inclusivo, donde sea posible aceptar compartir valores y también donde no sea puesta en cuestión la pertenencia a este espacio social. La pertenencia es voluntaria, pero no es puesta en duda por la comunidad. Soufian, que cuenta con un alto nivel de competencia lingüística y profesional no percibe su trayectoria como de éxito; él afirma “yo no sé lo que es una experiencia de éxito porque, o sea, sobrevivir, o sea, depende lo que vienes buscando” (Soufian, 00:41:57-2). La clave de la inclusión es sentirse incluido, y la percepción de no ser así rompe el vínculo de la pertenencia al espacio social. Y por tanto de la identificación.

Sí, sí, sí si no es que esté a disgusto, y que mi vida sea un infierno y tal. Evidentemente tú lo que estás buscando es que un componente de ti no sea un problema en la relación con los otros. Sobre todo cuando ya no depende de ti, sino que depende de... (Soufian, 01:00:37-5)

Qué estás buscando. Y que te, o sea, la búsqueda de que un sitio sea tu sitio ¿no? que este sea tu sitio. Que no exista ese tipo de rechazo, que no existe ese tipo, o sea, para que yo sienta, después de trece años, que este sitio es mío ¿no? ya no depende solamente de mí, porque yo lo puedo sentir, pero depende de los otros que te hagan sentir que si eres parte o no eres parte. Por eso te decía antes que a mí, si me preguntan fuera, yo como marroquí, nunca voy a cuestionar el que yo sea marroquí. Marroquí y lo que sea, pero yo soy de ahí. Pero como un español, o tal, sí que se cuestiona muchas veces que tú, por mucho nombre que tengas, o lo que tengas, nunca vas a ser español. (Soufian, 01:02:23-0)

En los casos de Hanan y Soufian se produce la coincidencia de no reflejar en los relatos el haber encontrado un espacio social. Ambos afirman su deseo de volver a Marruecos el primero, y vivir en Francia el segundo.

Se observa en los casos estudiados una tendencia a configurar los espacios sociales en torno a los compatriotas y la situación misma de la migración y sus condicionantes derivados. Abdelaziz y la religión musulmana como núcleo de identidad y forma de vida, Najima con la asociación de marroquíes, Fátima en su labor de voluntariado a mujeres marroquíes, y Salua con sus clases de idioma con sus compatriotas, Soufian cuyo cambio de profesión se orientó a ayudar, como educador-mediador, a jóvenes marroquíes en su proceso de integración.

En los casos señalados, la huella que el proceso migratorio deja en ellos les ha conducido a que una parte de su actividad revierta de nuevo hacia compatriotas con situaciones similares, para ofrecer ayuda desde ámbitos diferentes. Un aspecto que da sentido al propio relato en la medida que es compartido y comparte la experiencias con los demás. No es una vuelta al espacio de relación limitado de lo conocido, porque son espacios compartidos abiertos, sino que la experiencia migratoria en sí misma, y la superación de los retos que plantea, se convierten en misión del espacio social creado.

## **6.5. RESUMEN**

De los tres ejes que inicialmente definían nuestra investigación, y que se correspondían con los objetivos propuestos, es decir, el proceso de inclusión, los aprendizajes experimentados y la construcción de la identidad, (siendo los aprendizajes elemento transversal) el análisis conceptual ha hecho emerger nuevos ejes.

En primer lugar, el estudio cronológico del proceso de inclusión revela en los relatos que hay dos períodos críticos. El primero el inmediatamente anterior a la migración. Donde se toma la decisión o, tomada antes, algún desencadenante lo precipita, y la decisión

de emigrar va asociada a un sueño personal. Los motivos para emigrar encontrados son, por orden de aparición, la búsqueda de libertad en tres casos, la búsqueda de oportunidades de formación en dos, y por reagrupación familiar con el padre que trabajaba en España en el único caso en que la decisión vino dada.

El momento posterior a la migración, que llamamos de readaptación, es el otro período crítico y adopta formas y contenidos diferentes, pero supone siempre el choque entre el sueño asociado a la migración con una realidad desconocida que no se esperaba. El sueño migratorio se ve afectado y entra en crisis. Para recomponer el puzle no valen las reglas conocidas.

Al impacto inicial y a la sorpresa, a la que se reacciona a veces con recursos interiorizados, (huida, aislamiento o enfado) le sigue un tiempo -no siempre corto- de toma de conciencia de la necesidad de un rearme con nuevas estrategias. Y junto al idioma, aparece la conciencia de necesitar nuevos recursos personales, los aprendizajes, acciones formativas y estrategias que ayuden a resolver las nuevas situaciones se muestran como prioritarias.

A pesar de la diversidad de situaciones, en el período crítico de la readaptación, encontramos que el impacto de este período tiene un alto componente emocional. Se encuentra presente la urgente búsqueda de estrategias de adaptación, desaparición del antiguo rol social y la urgencia de crear otro nuevo, así como la influencia cultural heredada cuyas claves ya no sirven. Con frecuencia aparecen el aislamiento, el rechazo, y la crisis personal, que se aprenden a gestionar de otras formas más positivas y eficaces.

Del nivel de formación previo, de las estrategias desarrolladas y de los aprendizajes que adquieran en cada caso depende el nivel de éxito y el paso a un período de desarrollo y de consolidación.

Los obstáculos percibidos son de dos tipos, las trabas administrativas y el racismo institucional. Si bien se señalan los condicionantes que derivan de compatibilizar trabajo y estudios, en las mujeres las tareas domésticas y la responsabilidad de los hijos les impide estudiar, etc. Las trabas administrativas, tanto en

Marruecos como en España impiden la obtención de certificados para compatibilizar estudios, permisos de trabajo, residencia, etc. La negación de la ciudadanía implícita en la imposibilidad de ejercer derechos resulta un obstáculo.

Por otro lado, los relatos reflejan un racismo percibido no en los ámbitos de vida cotidiana, sino en el nivel institucional y político. Se acusa un mensaje de rechazo en los medios de comunicación, en las instituciones, en las escuelas, en los servicios sociales, etc., y las consecuencias son la estigmatización de su condición de marroquí, la percepción de rechazo y su dificultad para encontrar empleo, entre otros.

Junto al eje cronológico, el análisis nos ha conducido a dos ejes conceptuales centrales. El primero de ellos son los aprendizajes. En torno a los aprendizajes gira gran parte del propósito migratorio y a lo largo de su desarrollo adquiere mayor protagonismo aún.

Hemos encontrado tres niveles de aprendizajes en el proceso. El primero conformado por las estrategias y competencias de adaptación <sup>83</sup> utilizadas, la adquisición de la competencia lingüística y comunicativa, habilidades sociales y acciones formativas desarrolladas en todos los casos estudiados.

En cuanto al aprendizaje del idioma de los relatos emergen tres factores que componen el siguiente esquema: el contexto real –la calle– donde experimentar, la televisión como interiorizador de las estructuras internas del lenguaje y la enseñanza formal en grupo para la corrección de errores y el aprendizaje dirigido. Hallazgo que podría abrir vías de experimentación con la incorporación de las TIC y los recursos que ofrecen las aplicaciones de la telefonía móvil.

---

<sup>83</sup> Conviene aclarar que al hablar de estrategias de adaptación no nos referimos de ningún modo a aspectos culturales. Nos referimos a adaptación operativa y funcional. Toda interacción con la realidad requiere un diálogo de acercamiento no pasivo, sino activo, pero fiel, que pasa por obtener de ella la información clave, así como el desarrollo de competencias que faciliten la interacción eficaz con el entorno.

En un segundo nivel la reflexión de los participantes refleja un cambio de mentalidad. Los cambios se producen en las formas de pensar, en costumbres, formas de gestionar su vida, el tiempo, las emociones, las relaciones sociales que son percibidas como distintas. Supone un cambio en las prioridades y la reformulación de los valores personales de referencia. El alejamiento de las antiguas claves culturales no presupone la aceptación en bloque de los valores del nuevo conjunto social, sino un proceso de construcción personal.

El tercer nivel de aprendizajes lo encontramos relacionado con las experiencias que han constituido hallazgos personales importantes, y que generan sentimientos que tienen que ver con la identidad, que generan identificación a una causa, valores, formas de vida. Se reflejan en los relatos como los logros conseguidos, libertad, independencia, y pertenencia a una comunidad o idea.

Encontramos la evidencia de un deseo fervoroso de aprender en todos los casos estudiados. Así mismo, y con matices diferentes según características de cada persona, también descubrimos asociado, en varios casos, el aprendizaje como meta. La inquietud vital de preguntar a la realidad, de saber por el placer de saber, adquiere la categoría de fin en sí mismo, y convertido en forma de vida con la que se identifican particularmente en cuatro de los casos estudiados. Que precisamente estos cuatro sean los de menor nivel académico puede indicar el valor del aprendizaje vital que conlleva el proceso migratorio.

Y el tercer nivel de aprendizaje señalado nos lleva al segundo de los elementos clave de nuestra investigación. Llegar a obtener éxito en el resto de factores, en la adquisición de competencias, buen conocimiento del idioma, y un alto nivel de competencia profesional que le sitúe en el mercado laboral con una alta empleabilidad, no son razones por sí solas para alcanzar el éxito en términos subjetivos, es necesaria la percepción de formar parte de una comunidad, de un espacio social del que sentirse parte.

Uno de los hallazgos encontrados es el papel central que tiene la identidad social. En todos y cada uno de ellos la necesidad de encontrar un espacio social dentro del cual reconocerse como miembro, es esencial. De hecho es este uno de los fines al que parecen dirigirse todos los esfuerzos vitales de los casos estudiados.

La identidad social, el “quien-soy-yo-para-los-demás” a que nos referimos no es –en principio– un espacio amplio y abstracto (nación, religión, etc.) más bien un espacio comunitario cercano, grupo, asociación, amigos, etc., que facilita experimentarse a sí mismo como miembro y ser reconocido por el otro como tal.

Los hallazgos muestran que, en los casos estudiados, tiene una relación directa con el sentido de pertenencia y de identidad (ahora sí incluimos nación, religión, etc.). Si bien la respuesta que cada uno se da individualmente a esta pregunta es distinta y construida personalmente atendiendo a factores externos e internos, y con resultados diferentes, pese a ello, la necesidad básica de encontrar su espacio social es común.

Los testimonios nos permiten afirmar que es también una necesidad para quienes no consiguen encontrarlo, y para ellos el síntoma es, frecuentemente, aislamiento social, fruto no de no ser buscado sino de no ser encontrado. En todos los casos encontramos un ferviente deseo de encontrar vínculos, lazos afectivos y contacto humano dentro de un grupo. El factor diferencial entre buscarlo y rehuirlo se encuentra en el estado anímico, en el nivel de auto-concepto y autoestima sentida. No así en el anhelo y el deseo, que hemos visto presente en todo momento.

La creación de espacios de convivencia y de aprendizaje es un factor de inclusión, que facilita ser reconocido como miembro, a la vez que son espacios en que se producen los aprendizajes en los niveles señalados.



## **CAPÍTULO 7.**

# **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

---

En el presente capítulo de conclusiones se comienza con un diálogo conceptual, con una vuelta de mirada al marco teórico desde los resultados de nuestro estudio, en el apartado de discusión. A continuación, las aportaciones, a los diferentes ámbitos, nivel institucional y político, centros educativos y entidades sociales y ONG. Siguen, a continuación, las limitaciones y fortalezas que encontramos en nuestra investigación, para plantear después las posibles líneas de investigación que los resultados permiten intuir. Y termina el capítulo con una breve nota a modo de consideración final.

## **7.1. DISCUSIÓN**

Uno de los ejes de partida de nuestro estudio es la educación para la justicia social. Entendemos que la perspectiva inicial desde la que acercarse al fenómeno educativo en educación de personas adultas, y dentro de ello, en la integración social de inmigrantes desde una perspectiva educativa, debe orientarse a un enfoque y en torno a una educación que asuma una perspectiva de equidad e igualdad.

Así comienza el marco teórico, con un concepto de justicia social construido en torno a tres dimensiones, la justicia social como redistribución, como reconocimiento y como representación-participación (Antón, 2013; Bolívar, 2012; Fraser, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a). Por otro lado, se abordó la literatura en torno a conceptos clave relacionados con la educación intercultural, inclusión y ciudadanía, que permitieron armar el esqueleto conceptual del estudio de campo posterior.

Los hallazgos de nuestro estudio permiten añadir algunas reflexiones a los temas tratados, comenzando por los resultados extraídos de los relatos en relación con la educación para la justicia social.

Hemos observado que la identidad social adquiere un papel central. La identidad como motivación que constituye uno de los ejes del proyecto de vida es uno de los fines al que parecen dirigirse todos los esfuerzos vitales. Sin embargo, y pese al renovado interés de los estudios sobre la identidad (Castells, 1997a), los testimonios nos hablan de visiones dispares que se distancian de algunos posicionamientos que sobre la identidad cultural mantienen algunos autores.

En un primer momento quisiéramos distinguir, cuando hablamos de cultura o de identidad cultural, a qué nos referimos con cultura,

para conocer después qué aspectos de esta son asociados a la identidad.

Uno de los elementos comunes en los relatos es el distanciamiento que se produce en los marroquíes respecto de algunos ámbitos de su cultura. Un distanciamiento cargado, a la vez, de emoción y cierto rechazo que afirmaciones como “¡Críticas! Simplemente cuando vas a Marruecos empiezas a criticar” de Hanan (00:12:02-9), o Abdelaziz “estar en Marruecos dos semanas, tres semanas, ya uno empieza a irritarse (risas)” (00:36:36-6), quien además afirma que es un sentimiento común entre sus compatriotas que han emigrado. Es común en los relatos, por lo que encontramos que no existe una identificación estricta con los valores culturales marroquíes, en algunos aspectos todo lo contrario, existe un rechazo. En cualquier caso, los patrones de pensamiento con los que valoran su herencia cultural, son ahora otros, por lo que las trayectorias individuales son diferentes, y hay tantos como personas. Cuando hablamos de identidad no está necesariamente referida a la identidad cultural, a la que da una cultura homogénea, conocida y cerrada.

La identidad asumida, la deseada, la que es sentida como propia en los casos estudiados, es una identidad que asocian a su forma actual de vida y al lugar que les acoge, en cuatro de los casos, Abdelaziz, Salua, Najima y Fátima. En el caso de Hanan, sin embargo, al tiempo que muestra distanciamiento con su cultura de origen, “ahora si yo voy a Marruecos yo no puedo estar un mes no, no puedo aguantar” (Hanan, 00:06:22-0), es verdad que muestra una nueva identificación con la forma de vivir que ha construido en España, pero más allá de ello, su identidad parece estar en tránsito, en construcción. Eso sí, lejos ya de Marruecos. Y en el caso de Soufian, el único en quien sigue presente el deseo de regresar a vivir a Marruecos, resulta revelador que su relato está fuertemente condicionado por la sensación continua de ser rechazado en España por su condición de marroquí. El sentimiento de rechazo, de no ser acogido es un factor condicionante del

sentido de pertenencia y de identidad, que en su caso sí, su referente sigue siendo Marruecos.

Según lo visto, convendría distinguir, dentro del macro-concepto de cultura los aspectos incluidos en él que son, a nuestro entender, diferentes. Por un lado los relacionados con la forma y los hábitos de vida, la gestión del tiempo, de las relaciones, de las obligaciones, del trabajo, etc., así como la asunción de los valores que sustentan la forma de vida. Y por otro lado, los valores, las creencias basadas en la tradición, las creencias religiosas y la identificación con marcos de conducta y valores heredados.

El primero de los aspectos es precisamente en el que observamos que se producen mayores cambios y conforman la mayor parte de la trayectoria de vida relatada por los autores. Los planteamientos en los que se percibe una flexibilidad mayor, y que vistos en perspectiva son valorados como el principal factor de éxito en su trayectoria migratoria, “aquí en España he adquirido esa capacidad, esa libertad [...] me siento libre” (Najima, 01:10:45-5); “he aprendido a ser independiente” (Hanan, 2,00:05:25-4); “te vas haciendo más flexible” (Soufian, 00:33:35-3); etc.

En cuanto al segundo de los aspectos tiene a nuestro entender un peso relativo en la trayectoria migratoria. Más allá de constituir un condicionante en su historia personal, se trata de creencias heterogéneas, son personales, no siempre compartidas y parecen estar en constante revisión; además, aquellas que no lo son como la religión, no suponen ningún obstáculo, en palabras de Abdelaziz, “ser practicante nunca, nunca, nunca me ha puesto obstáculos, para nada” (Abdelaziz, 00:49:07-8).

En los relatos que observamos el sentido de identidad no es asociado a patrones culturales. Lejos de la visión estática de cultura de la que alerta Osuna (2012), las realidades de los casos estudiados parecen confirmar que las creencias y las formas de vida cambian, en línea con lo apuntado por autores como García Guitián (2001) y Olivé, (2010). Incluso deseado. En el espacio

social en que se es aceptado, el proceso de búsqueda de nuevos valores, de valores compartidos como apunta Martha Nussbaum, (2001) se produce de forma natural. Confirmamos la idea de una concepción de cultura flexible, que está puesta al servicio de la contrastación con la realidad. Es un proceso de búsqueda y de descubrimiento que se hace en común dentro de la comunidad. Los valores se construyen en los espacios sociales de relación.

En esta consideración de la cultura se entremezcla el hecho religioso, que en las escasas ocasiones en que es nombrado, es siempre lejos de su concepción más tradicional. Así lo expresa Najima.

Nos venían con un montón de mentiras. La religión dice esto... Siempre limpiaban sus actuaciones a la religión. Yo me acuerdo del marido de mi tía. Decía, como su padre había sido Imán, el inventaba: la mujer no puede salir en su vida..., tiene permitido salir tres veces: (decía) cuando sale del vientre de su madre, cuando se casa y cuando se muere. Sí, según él, que lo decía su padre, el sabio, que sabe de religión... (Najima, 00:20:27-7)

Una concepción cerrada de la cultura pasaría por alto el deseo de algunos musulmanes de superar las concepciones cerradas y tradicionales de su religión, y hacer compatible sus creencias religiosas con formas de vida más abiertas. Las palabras de Abdelaziz muestran una visión renovadora, e incluso rompiendo con posiciones más tradicionales.

La cultura y el entendimiento que han recibido del islam son un poco cerrados. [...] y con eso le estas diciendo que nosotros tenemos que integrar. El islam no está en contra de la integración, y no está en contra de la mujer que trabaje, lo estás explicando por ese, ese es un medio muy importante para que la gente también se integre. (Abdelaziz, 00:55:05-2)

Así se expresan también diversos autores que apuntan cómo el Islam, más allá de los tópicos, ha incorporado elementos renovadores en especial en el papel social de la mujer (Desrués, 2009; Dris-Aït-Hamadouche, 2008; Llorent, 2011).

Sin embargo, pese a que el discurso académico parece dirigirse hacia la identidad cultural, la ausencia de reconocimiento no es percibido como rechazo a la cultura sino más bien a símbolos que son asociados a la religión “a veces me encuentro con una persona así, andando, y te dice, “vuélvete a tu país” o “quítate el pañuelo” (Salua, 00:58:11-9) o bien a poseer rasgos físicos como causante del rechazo “lo estás buscando es que un componente de ti no sea un problema en la relación con los otros” (Soufian, 01:00:54-0) en referencia a que percibe que “se juzga sobre unos rasgos, unos rasgos étnicos” (Soufian, 01:03:11-0). Es decir, en palabras de Nancy Fraser (2008), son sujetos racializados. Más que diferencias culturales, perciben racismo, así como rechazo a los símbolos que se asocian con lo musulmán.

A partir de las identificaciones con una u otra forma cultural, abierta como hemos dicho, y sujeta a cambios, deseados en muchos casos, y en otros como consecuencia de la necesidad de adaptación a una realidad nueva, lo cierto es que un planteamiento de justicia social como reconocimiento debe tener como punto de partida el respeto a las diferentes culturas y un reconocimiento en condiciones de igualdad y de respeto (UNESCO, 2006). Pero no solo a las culturas, sino el reconocimiento en condiciones de igualdad a personas de diferentes razas, etnias, rasgos y procedencias (Fraser, 2008).

Junto a ello, a la luz de los relatos de vida, coincidimos con Martínez-Bascuñán (2011) cuando, al poner en duda si el multiculturalismo es bueno para los inmigrantes, está planteando que quizás éste sitúa el foco en las diferencias culturales, centrándose en las diferencias, pero también, en nuestra opinión, priorizando el hecho cultural e invitando implícitamente a situar el foco de la integración en lo cultural, en la identidad cultural, en sus diferencias.

Y como decimos, en los casos analizados, los aspectos culturales son anecdóticos en relación con el resto de factores clave en los

procesos de integración como son los aprendizajes, los mecanismos de adaptación, los espacios de relación y socialización, etc., todos ellos enfocados a la convivencia. Es la convivencia el verdadero eje y horizonte de las políticas de integración (Carneiro, 1999; Cortina, 1998; Giménez, 2003).

Compartimos por ello lo que Martínez-Bascuñán (2011) propone como ejes de las políticas de integración, dos principios, el de “autodesarrollo” en cuanto a poder disponer de un rango de oportunidades para adquirir capacidades; así como el principio de “autodeterminación” en el sentido de poder determinar las propias acciones o las condiciones de determinación dentro de un rango de posibles acciones (Martínez-Bascuñán, 2011). Es decir, que al situar el foco no en las diferencias (culturales, étnicas, etc.) sino en las necesidades y factores que realmente contribuyen a la integración y a la convivencia, a lo que existe en común, las políticas y acciones que de ello derivan serán más eficaces.

Sin obviar la importancia de la justicia social como reconocimiento de las diferencias, estamos con Cachón (2010) en que son prioritarias las políticas de integración dirigidas a la redistribución, de oportunidades y capacidades (Sen, 1992, 2009).

En línea con una visión de la justicia social como redistribución, los relatos nos muestran que las principales claves que, por parte de la sociedad de acogida, podrían facilitar la integración social, tienen que ver con acceso a recursos, a posibilidades de formación de desarrollo de capacidades, de oportunidades para adquirir capacidades, de acceso a las condiciones mínimas que permitan un margen de opciones. Es preciso resituar el foco de la integración al acceso a la ciudadanía, y el acceso a derechos que conlleva esta condición.

Por otro lado, la justicia social en relación al mérito (Antón, 2013) encierra una interesante clave. Cuando el profesor Marina (2009) habla sobre que hay una justicia en la igualdad y una injusticia en la igualdad, señala al mérito como una desigualdad justa, pero

añade que para ello es necesario que se dé la condición de que haya oportunidades reales. En este sentido encontramos en los relatos, precisamente de los casos en que al abandonar los estudios y con menor nivel educativo, y por tanto mayor necesidad, tienen mayores dificultades de acceso a oferta, “estoy echando de menos, eh. Por ejemplo yo, digo, quizás como estos cursos de español, que salgan otros cursos” dice Salua, (00:49:54-3), y añade “me gustaría, a lo mejor hay, pero yo tampoco sé dónde tengo que ir” (Salua, 00:49:56-1). Una dificultad que puede provenir de la escasez de oferta o también de información insuficiente o mal canalizada. La trayectoria de búsqueda de Salua -según vemos en el relato- avala su interés.

En cualquier caso, que quienes son más sensibles a vulnerabilidad que da no tener acceso a acciones formativas, encuentren dificultades en acceder, les deja en una particular situación de indefensión que sitúa la clave en que si las oportunidades no son reales, la justicia social asociada al mérito deja de tener sentido. Oportunidades reales como condición para desarrollar el propio talento, sin aquellas, el mérito puede no ser más que una ficción conceptual.

Esta reflexión es importante especialmente porque, en la actualidad, donde nadie defiende el racismo asociado a factores étnicos o culturales, pero sí existe la tendencia a aceptar los recortes en educación justificado por la necesidad de priorizar en el gasto. La idea de que no es una inversión sino un gasto, el destinar recursos a determinados colectivos desfavorecidos, se entiende por la aceptación implícita de que son oportunidades que serán desaprovechadas, por la ausencia de talento, de interés o de mérito. El mérito se asocia al éxito, y cuando no existe éste, puede entenderse que la dotación de recursos es un gasto prescindible.

En los relatos analizados encontramos muy diferentes niveles de aprovechamiento de recursos, así como diferentes niveles de éxito en la obtención de respuestas a las demandas de aprendizaje y



socialización, pero encontramos que es común el interés en poder acceder a oferta formativas, que valoran y reclaman, como hemos visto.

Nuestro hallazgo se enmarca dentro de los parámetros del modelo de ciudadanía intercultural, o interculturalista (Giménez, 2003), este autor sitúa la clave en la convivencia, el eje donde se sustenta la ciudadanía, y es dentro de este planteamiento donde únicamente adquiere sentido el modelo. Encontramos también que la convivencia debe ser construida. La interculturalidad se construye, así como la inclusión, y es imprescindible para ello recabar fuerzas sociales e institucionales.

En efecto, la definición de un modelo de ciudadanía interculturalista en cuanto a modelo teórico y como tal sirve de referencia, sin embargo, requiere de una pedagogía, de hojas de ruta que señalen cómo se articulan, cómo se alcanzan estos lugares de convivencia interculturales. Trabajos que profundizan en el carácter práctico y cercano a la realidad ciudadana.

En cuanto a la justicia social como representación-participación observamos en los relatos la importancia de los espacios de relación, en los que se construye la identidad social. En el ámbito de la justicia social como representación-participación hemos encontrado el alto potencial que los entornos de aprendizaje femeninos tienen para acoger y desarrollar no solo las necesidades e inquietudes formativas, sino también como espacios de participación y desarrollo personal. Solé, Serradell y Sordé, (2013) aportan ejemplos de movimientos asociativos que han generado y protagonizado mujeres en apoyo mutuo, redefiniendo desde lo femenino un nuevo concepto de la ciudadanía.

Así mismo Esteban-Guitart, Oller y Vila (2012), utilizando un diseño cualitativo de estudio de caso de una familia marroquí, desvelaron los “fondos de conocimientos” y los “fondos de identidad” de los componentes de la familia, identificando valores, hábitos y conocimientos y destrezas históricamente acumulados

especialmente en los escolares. No hemos encontrado investigaciones donde sean visibilizados los fondos de identidad específicos de los adultos marroquíes.

En cuanto a la participación social son muchos los autores que han encontrado que la red social de los inmigrantes aporta apoyo en el contexto migratorio ayudando a alcanzar intereses comunes, ayuda mutua, apoyo psicológico etc. (Aparicio y Tornos, 2010; Del Olmo, 2003; Giddens, 2001), y también quienes señalan que las asociaciones que redefinen la nueva identidad cultural en el nuevo contexto (Gadea y Alber, 2009; Gadea y Carrasquilla, 2009).

Sin embargo, mientras que gran parte de estos estudios se encaminan a la identificación colectiva, cultural, a partir de la cual se dan procesos simultáneos de necesidad de adaptación y a la vez de diferenciación cultural, de valorización de su cultura (Hernández, 2002), en nuestro estudio hemos encontrado claves que confirman que esa identificación es en gran parte individual. No hemos observado que la búsqueda de identificación colectiva sea dentro de redes de inmigrantes cerradas en el ámbito marroquí, para defender lo marroquí, sino orientado a un intento de apertura hacia contextos diversos, y en especial de españoles.

Si bien es cierto que la vivencia del propio proceso migratorio es en sí un centro de interés para desarrollar la labor ya sea de voluntariado, asociativo o profesional, hacia sus compatriotas. Así lo encontramos en Soufian, Najima, Fátima y Abdelaziz. No conlleva un intento de retornar a una red social de compatriotas. La búsqueda es un intento de formar parte de una red “española”.

En este sentido confirmamos con nuestras observaciones que el contacto y apoyo obtenido en su relación con los autóctonos es un factor de gran valor, y esencial en el proceso de adaptación al nuevo contexto social para el colectivo marroquí, así como uno de los principales indicadores de índices de bienestar.

## **7.2. APORTACIONES**

Los hallazgos de este estudio nos permiten sugerir aportaciones que transferirse al ámbito práctico. A continuación se señalan cuáles son las aportaciones que desde este estudio podemos realizar en ámbitos reales. Lo haremos en cuatro contextos, el nivel político y legislativo, el nivel de la administración, el de los centros educativos y finalmente en el de las entidades sociales y ONG.

### ***7.2.1. Aportaciones para el nivel político y la administración***

La integración social no es algo que corresponda ni sea responsabilidad en exclusiva de los inmigrantes. El Consejo Europeo dictaminó que la política de integración debe responder a unos principios básicos comunes en 2004. Unos días más tarde éstos fueron definidos por el Consejo de Justicia e Interior el 19 de noviembre de 2004 (UE, 2004. Comunicado de Prensa), y a partir de estos principios básicos comunes, la Comisión elaboró el Programa Común para la Integración el 1 de septiembre de 2005 [(UE) COM (2005) 389 final].

Uno de los principios básicos comunes que aparecía en el Programa consistía en la consideración de la integración como algo que implica un proceso bilateral. En él, la responsabilidad es compartida entre el inmigrante y la sociedad de acogida, que asume la responsabilidad activa de la acogida y el cambio. Para que la integración social de los inmigrantes sea real, ha de ser bilateral.

Las consecuencias legislativas y operativas que derivan de tal planteamiento fueron asumidas por los estados y, en el caso de España, incorporados a la legislación. Buena parte de los planes de integración, tanto estatal, como de las comunidades autónomas, asumieron las competencias recogiendo así la corresponsabilidad de los organismos públicos.

Está en juego la convivencia y las estrategias públicas destinadas a promover la convivencia parte inequívocamente desde lo público, siendo los poderes públicos los responsables de ello y cuya iniciativa se encuentra en este nivel competencial.

Sin embargo, en nuestro país, desde la finalización del II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014), no se ha llevado a cabo ninguna estrategia a nivel nacional, si bien, sí en algunas comunidades autónomas.

Los relatos de nuestra investigación muestran la percepción de los participantes sobre su propio proceso de inclusión, y de esta consideración parte nuestro análisis. Según los hallazgos, destacan dos aspectos.

En primer lugar entre los obstáculos percibidos con mayor peso por los participantes se encuentran las de tipo administrativo. Junto a ello, los trámites eternos para la obtención del permiso de residencia y de la nacionalidad, o la complejidad para la convalidación de estudios que permita continuar estudiando en España, en relación con la administración marroquí.

Pero el más importante es no disponer de la autorización para trabajar.

A pesar de no tener permiso para trabajar, todos ellos se vieron avocados a trabajar en *b*.

“Hacía cosas. Vendía equipos de informática, [...] Horas extras en las teterías, en, en... cómo se llama, en las teterías y también en los sitios estos que venden marroquinería [...] Las tiendas, sí. Siempre hay estudiantes que hacen eso. Pero no está de alta. Una hora, dos horas. (Abdelaziz, 00:25:20-0)

Y también Hanan añade, “Sí, claro, si yo trabajé, trabajé en muchas cosas, trabajé con mi profesor en su despacho, también en la traducción, cuidando a una señora que le daba las pastillas, y daba clases de árabe” (Hanan, 2,00:01:13-4). Que la tarjeta de

estudiante no les permitiera trabajar no provocaba que no trabajasen, sino que lo hicieran en “B”.

Por tanto, es preciso que la administración libere los obstáculos que dificulten e impidan la integración laboral. Con frecuencia, las dificultades en la integración laboral arrastran a personas con capacidades y empleabilidad suficientes al círculo vicioso de las prestaciones sociales.

Y en segundo lugar, otro aspecto que destaca en los relatos es lo que Najima llama *racismo político* (01:06:44-0), y Soufian *racismo institucionalizado* (Soufian, 00:45:57-1). Se lamentan de que el discurso excluyente se encuentra presente en la administración y en la vida pública, en la educación, en los medios de comunicación, en el discurso institucional, etc. Y una de las consecuencias más destacables se manifiesta en las dificultades de los marroquíes de obtener un empleo. Y la otra en las dificultades que encuentran los escolares por su condición de marroquíes.

Desde nuestra perspectiva, las dificultades para acceder a los derechos de ciudadanía son de un calado que dificultan la inclusión social y laboral de una gran parte de ciudadanos que tienen su residencia en España desde hace muchos años. Dar por supuesta la integración sin prestar atención a los obstáculos aún presentes no se ajusta a la realidad actual.

Por ello entendemos que son aspectos esenciales de la definición de una estrategia a nivel nacional. Que parta, si es posible, de un consenso político, pero que junto con los criterios de seguridad, incorpore vías que faciliten la integración a inmigrantes que forman ya parte de la ciudadanía española, cuyas familias e hijos están establecidos y desarrollan su vida en España, y que siguen teniendo dificultades para acceder a los derechos de ciudadanía.

Se hace necesaria la articulación de un Plan Nacional de Integración, si es este el modelo elegido, si bien no es el único, la definición de una estrategia nacional dirigida a articular la

inclusión en la ciudadanía de una importante parte de la población que siendo ya española, encuentra todavía dificultades para su inclusión real. Así como un Plan de Integración en las Comunidades Autónomas, que son quienes tienen gran parte de las competencias en la integración. Así mismo, en la definición de estas estrategias, es preciso contar con la participación activa de los agentes sociales en la definición de un modelo de gestión de la integración. Y de manera especial contar con asociaciones y ONG de inmigrantes, dando voz a los implicados para conocer si tienen dificultades para acceder a la ciudadanía y cuáles son estas.

### **7.2.2. Aportaciones para los centros educativos**

Es conocido en la práctica educativa, dentro de la educación social y de adultos, que el centro educativo debe planificar, estructurar y desarrollar su oferta con criterios y características que se ajusten tanto a las características del aprendizaje adulto, como a las condiciones de vida e intereses presentes en las vidas de las personas adultas.

Pero estos condicionantes adquieren una relevancia especial si la oferta formativa se dirige a población inmigrante, y tal como vemos en esta investigación, particularizamos en inmigrantes marroquíes.

Sabiendo que, partiendo de las conclusiones de nuestra investigación, no podemos plantearnos generalizaciones, sí contamos con la posibilidad de suponer cierto grado de transferibilidad en los resultados, y sobre ello nos basamos en nuestras aportaciones a los centros educativos.

Los centros educativos deben ser capaces de crear un espacio social de acogida. De hecho pensamos que paralelamente a plantearse los aprendizajes formales, títulos, necesidades, oferta formativa, etc., y con carácter prioritario o incluso antes han de plantearse construir un espacio social de acogimiento.

Paralelamente al proceso de inclusión social se produce un abrumador conjunto de emociones asociadas al cambio personal y social que supone la migración. Además, las circunstancias vitales que se viven simultáneamente a los aprendizajes, como son el empleo, las dificultades administrativas, vivienda, etc., que por un lado complican la tarea de la enseñanza-aprendizaje, por otro lado ofrecen un recurso, no solo didáctico, sino orientador y motivacional para el aprendizaje, orientado a la solución funcional de situaciones reales.

Por ello, los centros educativos no pueden ser desconocedores de la experiencia de vida que lleva en la mochila cada persona. Y ser capaces de crear un clima humano favorecedor del respeto a la diferencia de costumbres, de conductas y de principios éticos, morales, religiosos etc. La creación de un espacio de convivencia que ha de ser construido de forma activa, intencionada y explícita, como una condición más de la organización curricular.

Es necesario una transformación de los centros de educación de adultos. De un modelo inspirado en la etapa secundaria, a un modelo que recoja otros factores orientados a la práctica de la ciudadanía. Hemos visto en los resultados cómo la participación activa surge de manera natural y acrecienta la pertenencia. Si bien recogíamos en el marco teórico que la justicia social desde la perspectiva de la redistribución y el reconocimiento deben orientar las políticas y la reflexión académica, la perspectiva de la justicia social como representación y participación está enlazada directamente con la creación de espacios orientados a la participación real en la comunidad. Los centros de educación de personas adultas deben asumir ese reto.

¿Qué deben aportar? En primer lugar resulta esencial adoptar un papel de mediador en la búsqueda de ser un espacio social de aprendizaje que asuma el papel educativo desde dos enfoques. Ser un espacio humano social y facilitador de confianza, que dé confianza, y desde esta premisa, incluir al participante en un

proceso de participación, reflexión y toma de decisiones dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje del centro.

En este sentido, modalidades educativas como las Comunidades de Aprendizaje, así como el Aprendizaje-Servicio, ambas con una amplia trayectoria, pueden ofrecer grandes oportunidades tanto a la inclusión educativa y social, con una orientación hacia la participación y el compromiso con la comunidad.

Por un lado, ser mediadores en el contacto con la realidad y en facilitar y dar a conocer respuestas a sus necesidades de inserción en diferentes ámbitos de la realidad social. La enseñanza de conocimientos orientada a logros académicos queda fuera del alcance de gran parte de las personas inmigrantes que acuden a los centros. Pero sí la enseñanza, orientada a competencias, que facilite la comprensión de las claves del entorno y actuar en él, que ayude a leer la realidad, a interpretarla y a aprender a desarrollar las claves para dar respuestas eficaces.

Nos referimos a realidades cercanas como las cuestiones administrativas (permisos, derechos y obligaciones derivados de su situación administrativa, etc.), laborales (información sobre el empleo y posibilidades de ampliar su nivel de empleabilidad, conocimiento de los cauces de información por los que se vehiculizan las ofertas), servicios sociales (ayudas, prestaciones), educativos (escolarización de los hijos, tramitación y contacto con el centro, formación para padres y madres), sanitarios (acceso al sistema sanitario), legal, comercial, etc.

A pesar de que al centro educativo y al profesor de personas adultas no le es posible asumir la tarea de abordar tal cantidad de información, sí es una realidad que los centros educativos no pueden realizar su tarea sin contemplar la realidad que viven los participantes, centrando su atención exclusivamente en tareas académicas. Un papel más cercano al de educador que al de profesor de contenidos académicos.



En el espacio social se construye la identidad social, el “quién-soy-yo-para-los-demás”, para el grupo, para la comunidad. Esta afirmación, hecha en sentido general, es así especialmente en el caso de las mujeres, y la búsqueda de un espacio social en el que interactuar parece tener como fin el de encontrar en el grupo, en la comunidad, la identidad social. Ser alguien en el grupo de la comunidad. En el caso de las mujeres marroquíes el espacio social femenino es el escenario para construir su papel como mujeres en el nuevo contexto. Este nuevo papel femenino es necesario ser construido en grupo. Y por tanto, para que sirva como vehículo para redefinir su papel social en el nuevo contexto migratorio, es necesario que sea construido en grupo, posiblemente, en un grupo solo de mujeres.

Del relato de Fátima podemos extraer otros obstáculos producidos en el período crítico y que pueden provocar el encerramiento en su mundo, principalmente en mujeres.

La vergüenza, la vergüenza también, ehh, el miedo a que lo van a decir mal, muchas cosas influyen en la integración de estas mujeres. Por eso van a lo más fácil, estoy en el parque con mi paisana. (Fátima, 01.14.08-3)

La vergüenza. De la vergüenza, y de cómo es abordado en las clases de mujeres se puede inferir que el espacio femenino puede ayudar a la recuperación de la confianza, y ahondar en el trabajo con la autoestima en las clases de español y en los espacios de educación no formal, en especial para el trabajo con mujeres.

Por ello, los centros de educación de personas adultas se encontrarán que los espacios de aprendizaje, los grupos de aprendizaje, son espacios femeninos, los grupos de mujeres marroquíes preferirán estar entre mujeres. Porque es el grupo la forma en que es necesario construir su papel femenino tanto en los espacios de convivencia como en su nuevo papel en la sociedad.

Esto ha de ser tenido en cuenta por parte de los centros de EPA, y propiciar que se produzcan estos espacios de aprendizaje femenino

y feminizados. A ello se suma que la tradición familiar y cultural sitúa el papel masculino identificándolo con el poder, por lo que este espacio de aprendizaje permitirá ser construido cuando es femenino. Los testimonios muestran la conveniencia de que los centros de adultos tengan en cuenta esta realidad.

Algunas consideraciones acerca de los centros de educación secundaria. Sabemos que los jóvenes pasan por un proceso de transición ¿qué aporta el centro educativo a este proceso?

Los centros educativos de personas adultas deben convertirse para ellos en espacios de acogida. Pero también los centros de Educación Secundaria deben conocer que la exclusión educativa es construida en la sociedad de destino, y que en muchas ocasiones, son los jóvenes quienes en mayor medida sufren las consecuencias al encontrarse con ello en un período crítico de sus vidas.

Los centros educativos tienen una importante tarea y responsabilidad en la búsqueda de cauces de identificación de necesidades que puedan tener los jóvenes inmigrantes para desarrollar su talento y sus posibilidades. Asimismo, el profesorado, que en cuanto miembros del conjunto social, es sensible a los tópicos que circulan en torno a los inmigrantes, y en especial los musulmanes y marroquíes, y es posible que haga suyos los patrones de juicio que han sido contruidos sobre estos, convirtiéndose el docente en otro eslabón más de la exclusión.

Una adecuada formación y la creación de espacios y momentos para la reflexión en los centros educativos se muestra imprescindible, la inclusión social se construye desde los centros educativos, y la inclusión educativa requiere una acción intencionada y activa.

Por otro lado, para el aprendizaje del idioma que contempla la utilización de las TIC, y la TV, cine y medios audiovisuales, introducidos dentro de una metodología intuitiva que incorpore

estrategias de aprendizaje en tareas de tipo lúdico, de forma que facilite la interiorización de las estructuras del lenguaje.

La utilización de metodologías del aprendizaje del español como segunda lengua (L2) basado en funciones y o tareas, incorporando la utilización de TIC antes dicho. La incorporación del hábito de la lectura, a través de programas de animación a la lectura orientado a centros de interés cercano a las vivencias de los participantes.

Los relatos muestran un interés muy variado por parte de quienes acuden a los centros de EPA. Si bien demandan acciones formativas breves de corte profesional, también demandan conocimientos relacionados con la educación de la lengua, y de igual forma, demandan conocimientos variados que no tienen otro objeto que el de saber por el placer de saber. Por ello, desde los centros, debe ajustarse la oferta a los intereses de los participantes.

En este sentido se pone de manifiesto el interés que se llega a expresar Salua y se lamenta de que no sea suficiente oferta, que no encuentra una oferta educativa acorde con sus expectativas, en este caso cursos de corta duración. Este tipo de oferta educativa académica, profesional y sobre intereses variados no se ciñe a los centros de educación de personas adultas, en los que normalmente se encuentra en oferta reglada y español para extranjeros.

En la incorporación de acciones formativas es necesario tener en cuenta que las personas con un nivel formativo bajo son quienes en mayor medida demandan formación en estos centros. La dotación de recursos humanos y materiales insuficientes es imprescindible para asegurar el acceso. La escasez de oferta que provenga de no destinar los recursos adecuados, de ignorar la demanda potencial de las mujeres inmigrantes (no olvidemos que son mayorías, no hace otra cosa que negar el acceso a personas que aún no tienen adquiridas las competencias básicas, dificultando su integración. Por ello la dotación de recursos adecuados resulta imprescindible.

### **7.2.3. Aportaciones para entidades y agentes sociales**

Algunos autores afirman que la población inmigrada podría elegir centros no oficiales para su formación (Aparicio y Tornos, 2004; Villalba y Hernández, 2008). Que prefieren asociaciones, entidades religiosas, sindicatos, etc., para seguir sus cursos de formación, y sugiere que puede ser debido a que éstos cuentan con un tipo de oferta con más ventajas que la de los centros públicos (García Parejo, 2003).

Una buena cantidad de la oferta formativa de los últimos años y actualmente, dirigida a población inmigrante, ha estado gestionada y realizada a iniciativa de asociaciones. Quizás, como afirma García Parejo (2003), por la mayor riqueza de la demanda o también porque la mayor cercanía al ciudadano ha facilitado la interpretación de las necesidades e intereses.

Pero, más allá de ser impulsores de acciones educativas, las entidades sociales constituyen en sí un entorno propicio para la participación social y también para el aprendizaje. Y a la luz de los resultados de nuestra investigación podemos afirmar que ambas a la vez.

El mundo asociativo constituye al mismo tiempo un espacio de relación idóneo para la relación, y al mismo tiempo es un entorno que conjuga saberes institucionales, procedimentales y profesionales en cuyo seno los participantes adquieren conocimientos aplicados según sea la naturaleza de la asociación: sindicatos, asociaciones de madres y padres de alumnos, asociaciones de vecinos, de defensa del medio ambiente, etc.

Estos conocimientos aplicados son una excelente herramienta a partir de la cual se incorporan aprendizajes, patrones culturales, procedimientos, información valiosa sobre el entorno social, (servicios, recursos,) y se adquiere una importante experiencia operativa y competencias sociales.

Todos ellos aportan importantes ingredientes para la integración en los términos ya descritos. Estos son: saberes, una función social y un entorno de relación que otorga identidad como miembro.

Sin embargo, las organizaciones sociales han de ser inclusivas. La cercanía al territorio que tanta facilidad aporta para interpretar intereses es una buena excusa para el acercamiento. Permitir que las asociaciones de vecinos, valga como ejemplo, sean inclusivas, pasa por acomodar las fórmulas de participación. Si bien las generaciones más jóvenes, los nativos digitales, han incorporado nuevos modelos de participación, los modelos tradicionales de participación deben ser permeables a los nuevos ciudadanos y las nuevas claves y usos culturales.

### **7.3. LIMITACIONES Y FORTALEZAS**

La principal limitación que encontramos en el presente estudio es la ausencia de representatividad, característica de las investigaciones cualitativas. La metodología de relatos de vida ha permitido el estudio en profundidad, incorporando la reflexión de los participantes. Sin embargo, a raíz de las conclusiones se abre por delante un horizonte de retos que incluirían una metodología cuantitativa. En un diseño mixto que facilitara ambos aspectos, trabajar en profundidad pero incluyendo un mayor número de casos para ser tratados de forma cuantitativa.

En cuanto investigación que pretende dar voz a personas, entendemos que el diseño cualitativo basado en una metodología biográfico narrativa supone una fortaleza. Un diseño adecuado en cuanto que buscamos la comprensión del fenómeno migratorio.

En el estudio en profundidad de los relatos de vida y la reflexión que cada cual hace sobre el mismo, la visión propia del proceso de aprendizaje en la trayectoria migratoria la entendemos como una

fortaleza, también en la medida que existen pocos estudios similares.

En ese sentido hemos contado con unos informantes que provienen de perfiles diferentes. Esta variedad nos ha facilitado incorporar características propias de cada perfil.

Cabe apuntar la dificultad encontrada al intentar conectar con un perfil de hombre con bajo perfil educativo. No hemos podido incorporarlo porque de entre los encontrados que cumplían la condición de aceptación no tenían, sin embargo, el suficiente nivel de competencia lingüística para participar, por lo que hemos desistido de incorporar el estudio un perfil que podría aportar elementos de análisis. A pesar de ello, este aspecto nos emplaza a ser tratado en posteriores investigaciones

Un aspecto del que nos complacemos es la vigencia del tema, ya que entendemos que actualmente se dan circunstancias sociales que complican exponencialmente la inclusión social de personas de este colectivo. Y junto a ello, la escasa presencia de literatura sobre el tema no hace más que incentivar nuestro interés.

Por otro lado y desde el punto de vista de la composición del estudio, en concreto el marco teórico, incluye algunos elementos cuya justificación está más relacionada con el desconocimiento inicial del tema que con la pertinencia de los aspectos en relación con la pregunta de investigación, visto a posteriori.

Queremos decir con esto que su inclusión sirvió para delimitar el campo concreto de estudio ofreciendo, gracias a su incorporación, mayor concreción a medida que se desarrollaba el marco teórico. Es decir, sirvió para delimitar el campo temático de estudio.

Por otro lado nos hemos encontrado con la limitación de tratarse de un campo inexplorado. Sea porque no hayamos tenido la fortuna de encontrarlo, o porque habiendo literatura sobre el tema, pero sobre jóvenes, no adultos, o mujeres pero sobre aspectos

exclusivos de género y no de aprendizaje, lo cierto es que ha estado presente la impresión de apenas contar con investigaciones previas que muestren algún camino ya realizado, y la de que los estudios consultados constituían un collage de campos colindantes, pero no sobre nuestro tema de estudio.

#### **7.4. FUTUROS ESTUDIOS**

Los resultados de nuestro estudio nos plantean un buen número de interrogantes que podrían ser objeto estudio en investigaciones futuras.

Destaca la importancia que los relatos otorgan al territorio como lugar y espacio de relación y de participación, así como de generadores de identidad. La participación en actividades del mundo asociativo como espacios de aprendizaje apuntan hacia la búsqueda de nuevas modalidades educativas que conjuguen los aprendizajes con el vínculo con la comunidad.

El Aprendizaje Servicio (ApS) se perfila como una modalidad educativa entre cuyas características metodológicas está que facilita el aprendizaje al tiempo que contribuye a fortalecer el vínculo con la comunidad (Aramburuzabala, 2015), y que puede ser una excelente herramienta para generar empoderamiento en la población inmigrante.

Si bien encontramos estudios que muestren experiencias de ApS con adultos (Lucas, 2000; Tapia, 2006), así como en entornos interculturales (King, 2004; Tapia, 2010), no encontramos investigaciones de experiencias de Aprendizaje-Servicio con personas adultas en espacios interculturales.

Sin embargo, a la luz de los resultados de nuestro estudio, esta herramienta se perfila como una atractiva vía de intervención y de investigación, y esperamos que futuras investigaciones estudien la pertinencia de esta metodología educativa como herramienta para la construcción de ciudadanía, especialmente con personas inmigrantes adultas.

Por otro lado, si bien el análisis de los relatos estaba en nuestro caso enfocado a la obtención de respuestas a nuestras preguntas y ejes de investigación, hemos encontrado otros datos obtenidos en los relatos que nos inducen a señalar algunos aspectos emergentes que muestran otras posibles líneas de investigación susceptibles de ser abordadas en el futuro. Apuntamos algunas de ellas que nos parecen de especial interés.

Es frecuente el analfabetismo en adultos que afecta, como se ha visto, a un alto porcentaje de la población migrante proveniente de la zona del Rif. Una condición de analfabetos ésta que se encuentra asociada a la histórica ausencia de grafía del idioma materno en esta zona de Marruecos, y que presenta retos de forma diferenciada dentro de la estructura familiar marroquí.

Por un lado, si bien autores como El-Madkouri (1995, 2003, 2007) se han centrado en las dificultades específicas en la adquisición del lenguaje que tienen muchos inmigrantes que provienen de esta zona, la adquisición de competencias extralingüísticas y de estrategias utilizadas en los contextos de integración en las sociedades de acogida no son un área conocida en hombres.

En nuestro estudio hemos analizado las estrategias de aprendizaje que utilizan varias mujeres rifeñas. Sin embargo, los casos de nuestro estudio no aportan datos de análisis sobre los hombres marroquíes, analfabetos y con bajo nivel de cualificación. Constituyendo un grupo numeroso en España, es llamativa la ausencia de claves sobre el conocimiento de las estrategias de adquisición de aprendizajes y de desarrollo de competencias en hombres analfabetos.

Observamos también, en este mismo sentido, que el porcentaje de hombres que en España realizan actividades formativas en centros de educación de adultos es proporcionalmente muy inferior al de las mujeres, por lo que entendemos que se producen simultáneamente las dificultades de aprendizaje con que no están accediendo a recursos educativos, quizás por problemas de acceso, de idoneidad de la oferta, etc.



Por otro lado, y en relación con los jóvenes inmigrantes marroquíes, los datos de nuestro estudio muestran evidencias de cómo son vividas las dificultades educativas de alumnos marroquíes en algunos centros de educación secundaria.

Estas evidencias, que no pretenden ningún grado de representatividad, podrían constituir indicios que, cruzados con otros datos, en diseños de investigación adecuados, facilitarían conocer cuál es la situación real de los jóvenes marroquíes en el sistema educativo. De la erróneamente llamada *segunda generación* que, acumulando los estigmas de sus padres, encuentran con frecuencia dificultades educativas en la etapa de educación secundaria.

Posibles estudios orientados a conocer la magnitud de esta realidad visibilizarían una realidad que se intuye oculta, de acuerdo a los testimonios de los relatos analizados, porque se esconde detrás del rechazo implícito en la inferiorización del inmigrante marroquí presente, según los mismos relatos, en el sistema educativo.

Otro punto de vista, dentro del contexto de los aprendizajes señalado, sería el de la utilización de estrategias para la adaptación cultural e identitaria en el núcleo familiar.

Según se exponía en los resultados, los espacios sociales de convivencia son espacios de relación y también de construcción de identidad. La familia puede ser uno de ellos, y como tal, generadores de estrategias propias de conocimiento, y de gestión de la realidad y de la información.

Esteban-Guitart, Oller y Vila (2012) profundizaron e identificaron algunos de estos sistemas, que llamaron fondos de conocimiento y fondos de identidad, y fueron estudiados en familias marroquíes centrados en los niños en edad escolar, para conocer su incidencia en el aprendizaje escolar.

Esta línea de investigación podría ofrecer luz sobre el espacio familiar como generador y gestor del conocimiento, así como

configurador de identidad. Conocer cómo gestionan en el círculo familiar el conocimiento de la nueva realidad podría contribuir a disminuir las dificultades de adquisición de competencias, facilitar su integración y potenciar las posibilidades de integración para todos los miembros del grupo familiar.

## **7.5. CONSIDERACIONES FINALES**

Este estudio se inició partiendo de una intuición. De un empeño basado en no más elementos que la convicción personal y profesional de que las personas adultas aprendemos durante toda la vida y de que aprender forma parte siempre de sentirse vivos en el aquí y ahora. Y por otro lado en la también intuición de que la experiencia migratoria es, en sí misma, una situación vital de cuya superación surge crecimiento como ser humano.

Y de la esperanza, también, de que en este proceso de adaptación, la educación al estilo de Freire, entendida como un proceso dialéctico en la relación con el nuevo escenario vital, pueda contribuir a la toma de conciencia del propio ser en el mundo y a la transformación de la realidad.

Con esta esperanza he realizado el estudio.

La investigación en sí ha pretendido ser un proceso reflexivo inclusivo, e incluyente. La reflexión que los participantes hacen de su propia historia es en sí fuente de toma de conciencia y de aprendizaje, porque ayuda a construir el relato que da sentido al pasado vivido y al presente.

Pero también la dialéctica investigadora que incluye al firmante de esta tesis, ha convertido la investigación en un viaje. Un viaje en el que, a través de las entrevistas, me ha permitido ser testigo de recuerdos, de los sueños y proyectos iniciales, de ilusiones escondidas y de experiencias vividas, de la expresión compartida, del dolor, de la sorpresa, de la decepción, de creencias, emociones y éxitos.

Con mi respeto y mi gratitud a Abdelaziz, Fátima, Hanan, Najima,  
Salua y Soufian.



## **REFERENCIAS**

---

- Abellán, J. (2003). Los retos del multiculturalismo para el estado moderno. En P. Badillo (Ed.), *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo. Reflexiones para un mundo plural* (pp. 13-31). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / Akal.
- Abric, J. C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Coyoacán.
- Aguado, T., Gil-Jaurena, I. y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata / MEC.
- Aixelà, Y. (2001). ¿Qué nos ofende de los "moros"? Discursos sobre los musulmanes y sus prácticas sociales. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 5, 59.
- Aixelà, Y. (2010). La presentació social del cos al Magrib. De barbes y vels. *Quaderns de l'ICA*, 26, 135-158.

- Aixelà, Y. (2012). La presentación social del cuerpo marroquí en contextos migratorios. Entre la afirmación identitaria y el rechazo islamóforo. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 67(1), 19-48.
- Aja, E. (2012). La integración de los inmigrantes en los sistemas federales - La experiencia de España. *Revista Cuadernos Manuel Giménez Abad*, 1, 1-17.
- Álvarez Benavides, A. (2013). *Procesos intergeneracionales de integración-marginalización y de (re) articulación de la identidad colectiva: aplicación al caso de la inmigración marroquí en la Comunidad Autónoma de Madrid*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Amara, F. (2005). *Ni putas ni sumisas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Antón, A. (2013). Igualdad y libertad: fundamentos de la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(1), 173-194.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2004). *Buenas prácticas de integración de los inmigrantes. Estudio exploratorio en la Comunidad de Madrid, Cataluña, Andalucía y Comunidad de Murcia*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2010). *Las asociaciones de inmigrantes en España. Una visión de conjunto*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Aramburuzabala, P. (2015). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2(2).
- Arigita, E. (2010). *Al-‘Adl wa-l-Ihsan* en España: ¿Un proyecto nacional para un movimiento islámico transnacional? *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 65(1), 113-136.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y García-Sanz, M.P. (2014). Evaluación del diseño de programas para la acogida e integración de

- inmigrantes en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 75-92.
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 83-106.
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Asociación Comisión Católica Española de Migración. (2015). *Programas Accem en el Área de Formación*. Recuperado de: <http://www.accem.es/es/programas/lista/area/formacion>
- AUPEX Asociación de Universidades Populares de Extremadura (2015). Recuperado de: <http://www.aupep.org/uupp.php>
- Badillo, P. (2001). ¿Pluralismo *versus* multiculturalismo? En P. Badillo (Ed.), *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo. Reflexiones para un mundo plural* (pp. 33-66). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / Akal.
- Balaguer, C. y Formariz, A. (2002). La formación de las personas adultas. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 40-43.
- Ballard, K. (1999). International voices: An introduction. En K. Ballard (Ed.), *Inclusive education. International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.
- Baltes, P. B. (1991). Psicología Evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Eds.), *Psicología Evolutiva I: Teorías y métodos* (pp. 247-267). Madrid: Alianza.
- Banco Mundial. (1999) *El conocimiento al servicio del desarrollo*. Madrid: Ediciones Mundiprensa.
- Barrios, M.E. (2002). Propuestas de aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples a la enseñanza de una lengua extranjera. *Greta. Revista para Profesores de Inglés*, 10(1), 25-29.

- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57 (3), 317-327.
- Baumann, G. (1999). *The multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. London: Routledge.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Basagoiti, M. y Bru, P. (2012). Apuntes para una intervención participativa y comunitaria en contextos de diversidad cultural. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(2), 371-381.
- Bélanguer, P. (1998). El sorprendente retorno de la educación a lo largo de la vida. En VV.AA., *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente* (pp.163-164). Palma de Mallorca: Conselleria d'educació, Cultura i Esports del Govern Balear.
- Benítez, L. (2013). Myths and migratory imaginaries in the reception of television in Morocco. *Index. Comunicación: Revista Científica en el Ámbito de la Comunicación Aplicada*, 3(2), 175-194.
- Berlin, I. y Williams, B. (1994). Pluralism and liberalism: A reply. *Political studies*, 42(2), 306-309.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology*, 46, 5-68.
- Berry, J. (2004). Fundamental psychological processes in intercultural relations. En D. Landis, J. Bennett y M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp.166-184). London: Sage Publications.
- Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.



- Bertalanffy, L.V. (1981). Historia y situación de la teoría general de sistemas, en L. Von Bertalanffy y otros, *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza.
- Betancor, V., Rodríguez, A., Delgado, N. y Ariño, E. (2012). Terroristas y víctimas. La infrahumanización de los marroquíes después del 11-M. *Psicothema*, 24(2), 243-248.
- Bofill, P. (19 de agosto de 2011). Mohamed VI y el cambio político en Marruecos. *El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/2011/08/19/opinion/1313704804\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/08/19/opinion/1313704804_850215.html)
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bouayach, A. (2003). Reforma de la “Mudawana” en Marruecos. *AFKAR/IDEAS*, 1, 116-119.
- Bougroum, M. y Ibourk, A. (2011). Access and equity in financing higher education: The case of Morocco. *Prospects*, 41, 115-134.
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y Fuente Oral*, 2, 27-33.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S. y Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386.
- Bourquia, R. (2000). Les jeunes et l'expression religieuse: stratégie de l'ambivalence. En R. Bourquia, M. Elayyadi, M. El Harras y H. Rachik (Eds.), *Les jeunes et les valeurs religieuses* (pp. 27-85). Casablanca: Eddif.

- Broadbridge, E., Warren, C. y Jonas, U. (Eds.). (2011). *School for Life: N. F. S. Grundtvig on the Education for the People*. Aarhus: Aarhus Universitet, Center for Rusmiddelforskning.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural* (pp. 79-104). Madrid: Narcea.
- Cachón, L. (2009). *La España inmigrante: marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración*. Barcelona: Anthropos.
- Carazo Liébana, M. J. (2010). La integración del alumnado inmigrante a través del derecho fundamental a la educación. En J. García Roca y E. Alberti (Eds.), *Treinta años de Constitución* (pp.743-762). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Carbonell, F. (1999). Desigualtat social, diversitat cultural i educació. En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo IOE, J. Funes y I. Vila (Eds.), *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius* (pp. 99-116). Barcelona: Fundació La Caixa.
- Carbonell, F. (2004). *Educar en temps d'incertesa: equitat i interculturalitat a l'escola*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner.
- Carneiro, R. (abril 1999). Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la Ciudadanía. Ponencia presentada al Congreso "Barcelona por el Conocimiento y la Convivencia". Barcelona, Abril de 1999.
- Carnet, P. (2011). Estrategias de activación y de construcción de redes sociales en la migración. El ejemplo de los migrantes africanos clandestinizados en la frontera sur española. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 20, 232-250.
- Carreras, N. (2004). Nuevos ciudadanos y políticas locales. En VV.AA., *España en la construcción de una política europea de*

- inmigración. I Seminario Inmigración y Europa* (pp. 22-26). Barcelona: CIDOB.
- Carretero, A. E. (2006). La persistencia del mito y de lo imaginario en la cultura contemporánea. *Política y Sociedad*, 43(2), 107-126.
- Carrillo, M. E. y López, A. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. *Contextos Educativos*, 17, 77-89.
- Carroll, J. (1983). *Human cognitive abilities*. Londres: Cambridge University Press.
- Castells, M. (1994). Flujos redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. Castells; R. Flecha; P. Freire; H. Giroux; D. Macedo y P. Willis (Eds.): *Nuevas perspectivas críticas en educación*, (pp.13-54). Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1997a). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1997b). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Castien, J. I. (2009). ¿Una secularización emergente?: Algunos procesos de cambio ideológico entre la población inmigrante marroquí en España. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 80, 151-172.
- Cattell, R. (1967). The theory of fluid and crystallized intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 37, 209-224.
- CEPAIM. (2014). *Programa de Buenas Prácticas para la Acción Comunitaria Intercultural*. Recuperado de: <http://cepaim.org/que-hacemos-convivencia-social/accion-comunitaria/programa-de-buenas-practicas/>
- Cerrillo, R. (2001). Atención a la diversidad por medio de un programa de intervención socio-cognitiva. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 187-198.

- Cerrillo, R. (2002). Mejorar el auto-concepto en alumnos de un entorno desfavorecido. *Revista de Psicodidáctica*, 71, 71-85.
- Cerrillo, R. (2003). Educar en valores, misión del profesor. *Tendencias pedagógicas*, 8, 59-68.
- Cerrillo, R. y Núñez, E. (2004). Aulas de enlace: una iniciativa pedagógica, integradora e intercultural. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 203-216.
- Cerrillo, R., García-Peinado, R. y López-Bueno, H. (2013). El aprendizaje servicio como innovación docente en la universidad para la enseñanza de la organización escolar. En VV.AA., *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 265-270). Valladolid: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Chebel, M. (2004). *Le Corps a l'Islam*. París: PUF.
- Christison, M. A. (1997). An introduction to múltiple intelligence theory and second language learning. En J. Reid (Ed.), *Understanding Learning Styles in the Second Language Classromm*, (pp.1-14). Nueva York: Prentice Hall/Regents.
- Christison, M. A. (1998). Applying multiple intelligences theory in pre-service and in-service TEFL Education Programs. *English Language Teaching Forum*, 36(2), 2-13.
- Cobano-Delgado, V. (2008). Repercusiones socioeducativas de las reformas del Código de Familia en Marruecos. *Foro de Educación*, 6(10), 401-424.
- Cobano-Delgado, V. (2010). Educación y matrimonio en Marruecos. Nivel formativo y estrategias matrimoniales en la región del interior. *Educación XXI*, 13(1), 155-176.
- Cogo, D. M., Gutiérrez, M. y Huertas, A. (Coords.). (2008). *Migraciones transnacionales y medios de comunicación: relatos desde Barcelona y Porto Alegre* (Vol. 24). Madrid: Catarata.
- Colectivo IOÉ. (1996). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE-MEC.

- Colectivo IOÉ, Actis, W., Pereda, C. y Prada, M. A. de (2000). *Inmigración y trabajo: trabajadores inmigrantes en el sector de la construcción (polacos y marroquíes en Madrid y Barcelona)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Collins, H. (1991). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Nueva York: Routledge.
- Colom, A. J., Rodríguez, E. D. y Sarramona, J. (2011). *Formación básica para los profesionales de la educación: procesos y contextos educativos*. Barcelona: Ariel.
- Comenius, J. A. K. (1632/1986). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado. (2013). *Marruecos. Informe general*. Recuperado de: <http://cear.es/wp-content/uploads/2013/08/MARRUECOS.-2013.-Informe-general.pdf>
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado. (2015). *Objetivos y líneas estratégicas*. Recuperado de: <http://www.cear.es/proyectos-2/acogida-a-vulnerables>
- Comisión Europea. (1985). *Libro Blanco de la Comisión para el Consejo Europeo sobre la consecución del mercado interior*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisiones Obreras. (2015). *Integración socio-laboral de la población inmigrante*. Recuperado de: <http://servicios.ccoo.es/servicios/buscadorServicios>
- Comunidad de Madrid. (2015a). *InmigraMadrid: Escuelas de Adultos*. Recuperado de: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1142319785548&id>

PaginaAsociada=1142319785548&language=es&pagename=PortallInmigrante%2FPage%2FINMI\_pintarContenidoFinal

Comunidad de Madrid. (2015b). *InmigraMadrid: CEPI*. Recuperado de:

[http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1158156469891&idPaginaAsociada=1158156469891&pagename=PortallInmigrante%2FPage%2FINMI\\_portadillaDosColumnas](http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1158156469891&idPaginaAsociada=1158156469891&pagename=PortallInmigrante%2FPage%2FINMI_portadillaDosColumnas)

Connelly, M. F. y Clandinin, J. D. (1995). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

Cortés, B., Andrés, P., Ballesteros, A. y Becker, J. (2013). El proceso de integración social del inmigrante: A propósito de un caso. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33(117), 115-121.

Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Cummins, J. (2009). Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. En T. Skutnabb-Kandas, R. Phillipson, A. A. Mhanty y M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp.19-35). Bristol: Multilingual Matters.

Craig, C. J., (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall Hispanoamérica.

Cruz Roja. (2015). *Itinerarios integrales de acceso al empleo*. Recuperado de:  
[http://www.cruzroja.es/portal/page?\\_pageid=659,12331033&\\_dad=portal30&\\_schema=PORTAL30](http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=659,12331033&_dad=portal30&_schema=PORTAL30)

Dahrendorf, R. (1990). *El conflicto social moderno*. Madrid: Mondadori.

Dalle, I. (2001). *Le règne de Hassan II. 1961-1999. Une espérance brisée*. París: Tarik.

- Davies, D. (2002). Hacia una sociedad que aprende. En D. Davies, R. Tehre y E. Sandelaws (Eds.), *Organizaciones que aprenden y formación virtual* (pp. 31-43). Barcelona: Gedisa.
- de Condorcet, N. (1793/1989). Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique. *Enfance*, 42(4), 7-32.
- de Lucas, J. (2002). Sobre el poder de la identidad en el mundo de la globalización. La querella de las identidades culturales: algunas claves jurídicas y políticas. *Jornadas sobre globalización e identidades*, Barcelona, 27-28 junio.
- de Lucas, J. (2003). *Globalització i identitats. Claus polítiques i jurídiques*. Barcelona: Pòrtic-CETC.
- de Lucas, J., Añón, M. J., Galiana, A., García Añón, J., Mestre, R., Miravet, P., Ruiz Sanz, M., Simó, C., Solanes, A. y Torres, F. (2008). *Los derechos de participación como elemento de integración de los inmigrantes*. Madrid: Fundación BBVA.
- del Águila, R. (2000). *La senda del mal: política y razón de Estado*. Madrid: Taurus.
- del Olmo, N. (2003). Construcción de identidades colectivas entre inmigrantes: ¿interés, reconocimiento y/o refugio? *Reis*, 104(3), 29-56.
- Delors, D. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Demoulin, S., Cortes, B. P., Viki, T. G., Rodríguez Pérez, A., Rodríguez Torres, R., Paladino, M. P. y Leyens, J. P. (2009). The role of ingroup identification in infra-humanization. *International Journal of Psychology*, 44(1), 4-11.
- Desrues, T. (2009). El islamismo en el mundo árabe. Interpretaciones de algunas trayectorias políticas. *Revista Internacional de Sociología*, 67(1), 9-28.

- Deusdad, B. (2013). El respeto a la identidad como una forma de inclusión social: interculturalidad y voluntariado social. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 89-104.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Recuperado en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:es:PDF>
- Dris-Aït-Hamadouche, L. (2008). La mujer en el Magreb. Estereotipos y realidades. En Y. H. Zoubir y H. A. Fernández (Coords.), *El Magreb. Realidades nacionales y dinámicas regionales* (pp. 255-282). Madrid: Síntesis.
- Durán, O. (2004). *L'arabo del Marocco. Elementi di dialetto standard e mediano*. Roma: Università degli Studi La Sapienza.
- Durán Muñoz, R. (2015). El inmigrante como sujeto político en las elecciones municipales (España, 2011). En F. J. García Castaño, A. Megías Megías y J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16-18 de septiembre de 2015) (pp. S24/61-S24/72). Granada: Instituto de Migraciones.
- Dworkin, R. (1981). What Is Equality? Part 2: Equality of Resources. *Philosophy and Public Affairs* 10(4), 283-345.
- El-Madkouri, M. (1995). La lengua española y el inmigrante marroquí. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 7, 355-362.
- El-Madkouri, M. (2003). El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 5, 1-27.
- El-Madkouri, M. (2007). El multilingüismo de origen y transferencias lingüísticas con el español. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 2, 4-13.



- El-Mejdoubi, H. (2008). Aproximación a la realidad de la educación marroquí. *Revista de educación inclusiva*, 1(1), 11-19.
- Elvias, S. (2009). Proyecto de integración y alfabetización de mujeres marroquíes en Leganés. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 22, 31-46.
- Entzinger, H. (2000). The dynamics of integration policies: a multidimensional model. *Challenging immigration and ethnic relations politics: Comparative European Perspectives*, 97-118.
- Entzinger, H. y Biezeveld, R.L. (2003). *Benchmarking in inmigrant integration*. Rotterdam: Erasmus University.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43.
- Escotet, M. A. (1992). *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de enero de 2000, núm. 238, 28927.
- España. Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de enero de 2000, núm. 544, 1139.
- España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 45188.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158.
- España. Ley Orgánica 2/2009, de 11 de septiembre, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su Integración social. *Boletín Oficial del Estado*, 299, 19949.
- España. Tribunal Constitucional (Pleno). Sentencia núm. 11/1981 de 8 de abril.

- España. Tribunal Constitucional (Pleno). Sentencia núm. 99/1985 de 30 de septiembre.
- España. Tribunal Constitucional (Sala 2ª). Sentencia núm. 86/1985 de 10 de julio.
- España. Tribunal Constitucional (Sala 1ª). Sentencia núm. 94/1993 de 22 de marzo.
- España. Tribunal Constitucional (Pleno). Sentencia núm. 236/2007 de 7 de noviembre.
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J. y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de investigación en educación*, 2(10), 21-34.
- Esteve, J. M., Ruiz, C. y Rascón, M. T. (2008). La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 489-508.
- Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-264.
- Europa Press. (2015). Docentes de español para inmigrantes alertan del "hándicap social y formativo" que supone el analfabetismo. *Europa Press Andalucía*. Recuperado de: <http://www.europapress.es/andalucia/noticia-docentes-espanol-inmigrantes-alertan-handicap-social-formativo-supone-analfabetismo-20140826131527.html>
- Fajardo, M., Patiño, M. I. y Patiño, C. (2008). Estudios actuales sobre aculturación y salud mental en inmigrantes: revisión y perspectivas. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 1(1), 39-50.

- Farr, R. M. y Moscovici, S. (Eds.) (1984). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FEUP Federación Española de Universidades Populares. (2015). *Objetivos generales de programación*. Recuperado de: <http://www.feup.org/las-uupp/el-proyecto-u-p/>
- Federighy, P. (2006). La educación y la formación en Europa tras el 2010. *Revista de Educación*, 339, 801-823.
- Fernández, J. A. (2000). El descubrimiento de la educación permanente. *Educación XX1*, 3, 21-51.
- Fernández Castaño, F. y González Santos, M. T. (2015). El reconocimiento del Código de la Familia Marroquí en Francia y su impacto sobre las mujeres migrantes marroquíes. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 5(2), 149-170.
- Ferrer, R., Palacio, J., Hoyos, O. y Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 557-576.
- Fierro, M. y García, F. (2008). *El cuerpo derrotado: cómo trataban musulmanes y cristianos a los enemigos vencidos*. Península Ibérica, ss. VIII-XIII. Madrid: CSIC Press.
- Foucault, M. (1966/2000). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-Textos.
- Forti, R. (2012). La identidad de la mujer musulmana. *Observatorio de Conflictos*, 196, 3. Recuperado de: [http://www.nodo50.org/observatorio/mujer\\_musulmana.htm](http://www.nodo50.org/observatorio/mujer_musulmana.htm)
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. *New Left Review*, 3, 107-120.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6) 83-99.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.

- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadea, M.E. y Albert, M. (2009). Asociacionismo inmigrante y renegociación de las identificaciones culturales. *Política y Sociedad*, 48(1), 9-25.
- Gallego, S. (2008). Anatomía de ELE, profesores y alumnos a examen: las inteligencias múltiples como modelo de autoevaluación. En VV.AA., *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*: Alicante, 19-22 de septiembre de 2007 (pp. 276-283). Servicio de Publicaciones.
- García, A., Vives. A., Expósito, C., Pérez-Rincón, S., López, S., Torres, G. y Loscos, E. (2012). Velos, burkas... moros: estereotipos y exclusión de la comunidad musulmana desde una perspectiva de género. *Investigaciones Feministas*, 2, 283-298.
- García, J. T. y Verdú, A. D. (2008). Imaginarios sociales sobre migración: evolución de la autoimagen del inmigrante. *Papers: Revista de sociología*, 89, 81-101.
- García Espejo, I. e Ibáñez Pascual, M. (2013). La educación no formal. Desigualdades en el acceso a la formación de los trabajadores en España. *Revista Internacional de Sociología*, 71(3), 593-616.
- García Guitián, E. (2001). La repercusión política del pluralismo valorativo. En P. Badillo (Ed.), *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo. Reflexiones para un mundo plural* (pp. 107-124). Madrid. Universidad Internacional de Andalucía / Akal.
- García Madruga, J.A. y Carretero, M. (1991). La inteligencia en la vida adulta. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud* (pp.143-177). Madrid: Alianza.

- García Parejo, I. (1997). *Enseñanza/Aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid*. Madrid: CIDE.
- García Parejo, I. (2003). Los cursos de “español para inmigrantes” en el contexto de la educación de personas adultas. *Carabela*, 53, 45-64.
- García Parejo, I. (2014). Representaciones y actitudes de adultos inmigrantes y extranjeros sobre el aprendizaje y uso del español como segunda lengua. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 18, 5-100.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2012). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.
- Gelpi, E. (1990). *Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Popular.
- Generalitat de Catalunya – Departament de Benestar Social i Família. (2014). *Pla de Ciutadania i de les Migracions: Horitzó 2016*. Recuperado de: [http://benestar.gencat.cat/ca/ambits\\_tematics/immigracio/politiques\\_i\\_plans\\_dactuacio/pla\\_ciutadania\\_i\\_migracions\\_2013-2016/](http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematics/immigracio/politiques_i_plans_dactuacio/pla_ciutadania_i_migracions_2013-2016/)
- Generalitat de Catalunya – Departament d’Ensenyament. (2015). *Educació d’adults, guía informativa*. Recuperado de: [http://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/APA\\_CA.pdf](http://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/APA_CA.pdf)
- Generalitat Valenciana. (2015a). *Formació de Persones Adultes*. Recuperado de: [http://www.cece.gva.es/ocd/areaord/val/ordenacion\\_adultos.htm](http://www.cece.gva.es/ocd/areaord/val/ordenacion_adultos.htm)

- Generalitat Valenciana. (2015b). *Integración y Cooperación*. Recuperado de: <http://www.bsocial.gva.es/web/integracion-inclusion-social-cooperacion>
- Ghazi, A. (2001). *Projet de reforme du systeme educatif marocain*. Rabat: Najah el Jadida.
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without assimilation. Sikh immigrants in an American High School*. Nueva York: Cornell University Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Los Angeles, CA: University California Press.
- Giddens, A. (2001). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en Educación Primaria: una mirada sobre la práctica escolar*. Madrid: UNED.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 11-20.
- Glasser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, J. (2005). Inmigración extranjera en España: los grupos nacionales. *Anales de Historia Contemporánea*, 21, 53-80.
- González Cortés, M. E. (2006). *La construcción de la realidad en los procesos migratorios*. Málaga: Asociación para la Investigación y el Desarrollo de la Comunicación.

- González-Ferrer, A. (2011). The electoral participation of naturalized immigrants in ten European cities. En L. Morales y M. Giugni (Eds.), *Social capital, political participation and migration in Europe* (pp. 63-86). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- González González, I. (2005). La política educativa de España en Marruecos (1912-1956): aproximación a un modelo educativo: la enseñanza hispano-árabe. En L. M. Garmendia y P. Dávila (Eds.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (pp. 700-708). Donostia/San Sebastian: Erein.
- Gray, J. (1995). *Isaiah Berlin*. Londres: Harper Collins.
- Graves, T. (1967). Psychological Acculturation in a Tri-Ethnic Community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23, 337-350.
- Habermas, J. (1981). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321.
- Heckmann, F. y Schnapper, D. (Eds.). (2003). *The integration of immigrants in European Societies: National differences and trends of convergence*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hélie-Lucas, M. (2016). *Los ataques machistas coordinados en Colonia y los errores eurocéntricos de una izquierda europea postlaica*. Recuperado de: <http://questiondigital.com/?p=31897>
- Hely, A. S. (1963). *Nuevas tendencias de la educación de adultos: de Elsinor a Montreal*. París: Unesco.
- Herzog, B., Gómez-Moya, J., Gómez-Guardeño, E., Valderrama-Zurián, J. C. y Benavent, R. A. (2009). Identificación y solución de problemas para la participación ciudadana de los inmigrantes. *Papers*, 91, 45-64.

- Hernández, G.M. (2002). *La modernitat globalitzada*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Hernández, S., Pozo, C., Alonso, E. y Martos, M. J. (2005). Estructura y funciones del apoyo social en un colectivo de inmigrantes marroquíes. *Anales de Psicología*, 21(2), 304-315.
- Honneth, A. (2003). Redistribution as recognition: A response to Nancy Fraser. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate* (pp. 110-197). Londres: Verso.
- Horn, J. L. (1985). Remodeling old models of intelligence. En B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of intelligence: Theories, measurements, and applications* (pp. 267-300). Nueva York: Wiley.
- Hornillo, E. y Sarasola, J. L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. *Portularia*, 3, 373-382.
- Hutnik, N. (1991). *Ethnic minority identity. A social psychological perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Imbert, G. (2003). *El zoo visual: de la televisión espectacular a la televisión especular*. Barcelona: Gedisa.
- Instituto Nacional de Estadística. (2008). *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA 2007)*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA 2011)*. Notas de Prensa. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Cifras de población a 1 de enero de 2016*. Notas de Prensa. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *PIAAC: Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta, 2013*. Recuperado de:



<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/piaac/piaac2013vol1.pdf?documentId=0901e72b81741bbc>

International Organization for Migration. (2013). *Morocco*. Recuperado de:

<https://www.iom.int/taxonomy/term/1156/%3Cbr>

Jabonero, M., Ruano, M. I. y Nieves, M. R. (1994). *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*. Madrid: La Muralla.

Jiménez, R., Lancho, J., Sanz, J. y Sanz, F. (2010). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: UNED.

Johnson, W. y Bouchard, T. (2005). The structure of human intelligence: it is verbal, perceptual and image rotation (VPR), not fluid and crystallized. *Intelligence*, 33, 393-416.

Jordán, J. (2009). Procesos de radicalización yihadista en España. Análisis sociopolítico en tres niveles. *Revista de Psicología Social*, 24(2), 197-216.

Junta de Andalucía. (2015). *Estadísticas*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/alumnado-escolarizado-en-el-sistema-educativo-andaluz/-/libre/detalle/EGb8/datos-avance-2014-2015-menu-alumnado-1>

Kahf, M. (2016). *Sisters in Islam. Introduction to hijad*. Recuperado de <http://www.sistersinislam.org.my/news.php?cat.120>

Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Morata.

Kastoryano, R. (2000). Settlement, transnational communities and citizenship. *International social Science Journal*, 52(165), 307-312.

Kempfer, H. (1955). *Adult education*. Nueva York: McGraw-Hill.

Keynes, J.M. (1981). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. Méjico: FCE.

- King, R. y Wood, N. (Eds.) (2001). *Media and migration: constructions of mobility and difference*. Londres: Routledge.
- King, J. T. (2004). Service-learning as a site for critical pedagogy: A case of collaboration, caring, and defamiliarization across borders. *Journal of Experiential Education*, 26(3), 121-137.
- Koopmans, R. y Statham, P. (1999). Challenging the Liberal Nation-State? Post nationalism, Multiculturalism, and the Collective Claims Making of Migrants and Ethnic Minorities in Britain and Germany 1. *American Journal of Sociology*, 105(3), 652-696.
- Lacomba, J. (2004). Migración y desarrollo rural en Marruecos. El papel de los emigrantes y sus asociaciones. En Á. Escrivá y N. Ribas (Coords.), *Migración y desarrollo* (pp. 185-212). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Lacomba, J. y Giner, J. (2013). La participación en asociaciones de los inmigrantes africanos. Vías de interpretación del distanciamiento asociativo. *Revista Internacional de Sociología*, 71(Extra 1), 67-89.
- Lancho, J. (2009). Marco contextual de la educación de adultos. En R. A. Jiménez Frías (Coord.), *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 11-103). Madrid. UNED.
- Lancho, J. (2013). *La educación de adultos en la España autonómica*. Madrid: UNED.
- Lamrabet, A. (2014). El velo (El hiyab) de las mujeres musulmanas: entre la ideología colonialista y el discurso islámico: una visión decolonial. *Tabula Rasa*, (21), 31-46.
- Laparra, M. (2008). La dinámica de la integración social de los inmigrantes y su impacto en la sociedad de acogida. La perspectiva desde Navarra. *Política y sociedad*, 45(1), 167-186.

- Lapresta, C. (2006). Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la lengua y la escuela. *Cultura y educación*, 18(2), 185-200.
- Lawson, M. (Ed.). (1991). *N. F. S. Grundtvig: Selected educational writings*. Elsinmore: International People's College/The Association of Folk High School.
- Lázaro, S. y Palomera, R. (2004). Identificación de factores protectores frente a la exclusión social y escolar en jóvenes en situación de desigualdad. Aproximación desde un enfoque biográfico-narrativo. En *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Calidad Educativa* (Almería, Universidad de Almería).
- Lazear, D. (2003). *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Tucson: Zephyr Press.
- Legrand, P. (1972) *Introducción a la educación permanente*. París: Unesco.
- Lewis, R. (2007). Veils and sales: Muslims and the spaces of postcolonial fashion retail. *Fashion Theory*, 11(4), 423-442.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., y Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Llobera, J.R. (1999). *Manual d'Antropologia Social*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Llorent, V. (2011). Conformación y control del sistema escolar marroquí: Del protectorado francés a la independencia. *Historia de la Educación*, 30, 91-109.
- López, J. A., Lorenzo Delgado, M. y Lorenzo Martín, M. E. (2010). Caracterización de las Universidades Populares españolas a través de un estudio comparativo a nivel nacional entre los colectivos que las componen: directivos, monitores y participantes. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(4), 95-112.

- López-García, B. (2007). *Marruecos y España. Una historia contra toda lógica*. Sevilla: RD Editores-Historia.
- López-García, B. (2008). Las elecciones legislativas marroquíes de 2007. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos (REIM)*, 4, 1-37.
- Lubbers, M. J. y Molina, J. L. (2013). El proceso de la reconstrucción de la red personal de los inmigrantes: Una descripción longitudinal. *Empiria*, 26, 63-88.
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 9-20.
- Luque, V. y Herrera, I. M. (2015). Investigación cualitativa en el estudio de la aculturación de la población inmigrante marroquí en Andalucía. La aplicación de la Teoría Fundamentada. *Revista de Antropología Experimental*, 15, 553-565.
- Malgesini, G. (Dir.) (2005). *Autoexpresión de personas afectadas por procesos de exclusión social. Talleres de participación*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Marín, M. A. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 1-25.
- Marina, J. A. (2009). *La recuperación de la autoridad: claves para la familia y la escuela*. Barcelona: Versatil.
- Marshall, T.H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Martín, G. (2006). Patriarchy and Islam. *Quaderns de la Mediterrània*, 7, 37-43.
- Martínez de Lizarrondo, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.

- Martínez-Bascuñán, M. (2011). ¿Es el multiculturalismo bueno para los inmigrantes? *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 135(1), 27-45.
- Martínez Gómez, G. I. (2015). La filosofía de la educación de Paulo Freire. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 55-70.
- Martínez Mercader, J. (2008). Presencia e integración de la mujer inmigrante en los centros de educación de adultos: el caso de Cartagena. *Anales de Historia Contemporánea*, 24, 197-215.
- Martínez-Miguélez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Mateo, J. Ll. (2000). *El "moro" entre los primitivos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Medina, O. (2000). Especificidad de la educación de adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. *Educación XXI, Revista de la Facultad de Educación*, 3, 91-140.
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, 8(13), 277-299.
- Mernissi, F. (2001). *Sobre la autonomía del feminismo árabe*. Recuperado de: [http://www.mundoarabe.org/mujer\\_musulmana.htm](http://www.mundoarabe.org/mujer_musulmana.htm)
- Merrouni, M. (1993). *Le Probleme de la reforme dans le systeme educatif marocain*. Rabat: Okad.
- Messina, A. M. (2007). *The logics and politics of post-WWII migration in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezzadra, S. (2005). *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. (2015). *Datos básicos: Marruecos*. Recuperado de:

<http://www.exteriores.gob.es/portal/es/saladeprensa/paginas/fichaspais.aspx>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011). *El aprendizaje permanente en España*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14856>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Las cifras de la Educación en España*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>

Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Secretaría General de Inmigración y Emigración. (2011). Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014. Recuperado de [http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Programas\\_Integracion/Plan\\_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf](http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Programas_Integracion/Plan_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf)

Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2015). *Foro para la Integración Social de los Inmigrantes*. Recuperado de: <http://www.foroinmigracion.es/es/Organigrama/index.htm>

Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2016). *Datos retorno voluntario*. Recuperado de: [http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Retorno\\_voluntario/datos/index.html](http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Retorno_voluntario/datos/index.html)

Minority Rights Group International. (2015). *Morocco Overview*. Recuperado de: <http://minorityrights.org/country/morocco/>

Moll, L. C., (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp.39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Moll, L. C. y González, N. (2004). Engaging life: A funds of knowledge approach to multicultural education. En J. Banks y M. C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 628-634). Nueva York: Macmillan.

- Monclús, A. y Sabán, C. (2008). La enseñanza de las competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 159-183.
- Morales, L., Anduiza, E., Rodríguez, E. y San Martín, J. (2010). La participación política de los inmigrantes en Barcelona y Madrid: comportamiento electoral y acción política. En D. Moya y A. Viñas (Eds.), *Sufragio y participación política de los extranjeros extracomunitarios en Europa* (pp. 531-557). Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.
- Moreno, A. P. (2011). La primavera árabe: ¿una cuarta ola de democratización? *UNISCI Discussion Papers*, 26, 75.
- Moreras, J. (2003). *Musulmanes en Barcelona: Espacios y dinámicas identitarias*. Barcelona: Fundació Cidob.
- Morín, E. (1998). Epistemología de la complejidad, en D. FRIED y Ilya Prigogine, (Eds.): *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp.422-423). Buenos Aires: Paidós.
- Moscoso, F. (2011). El árabe marroquí: Una lengua y no un dialecto. Educar en la lengua materna. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos (REIM)*, 10, 134.
- Moualhi, D. (2000). Mujeres musulmanas: estereotipos occidentales versus realidad social. *Revista de Sociología*, 60, 291-304.
- Moussaoui, D. (Junio 2010). Langue maternelle et développement de la personnalité. In *Actes du Colloque International: La Langues, Les Langues*. Casablanca 11-12 Juin 2010 (pp. 35-41).
- Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad. (2015). Recuperado de: <http://www.mpdl.org/nuestro-trabajo/espana#sthash.RcwDDvaO.dpbs>
- Moya, P. (2004). El papel de las comunidades autónomas en la gestión e integración de la inmigración. La experiencia de

- Andalucía. En *España en la construcción de una política europea de inmigración. I Seminario Inmigración y Europa* (pp. 27-30). Barcelona: CIDOB.
- Murillo, F. J. (2002). La “Mejora de la Escuela”: concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 15-51). Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.
- Murillo, F. J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 3-6.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Hacia un concepto de justicia social. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011b). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.



- Muñoz, M. M. y Ayuso, M. J. (2014). Inteligencias múltiples, ¿ocho maneras diferentes de aprender? *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 17, 103-116.
- Navas, M. y Cuadrado, I. (2001). El prejuicio étnico: Crónica de un conflicto anunciado. En F. Checa (Ed.), *El Egido, la ciudad-cortijo* (pp.171-198). Barcelona: Ícara.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing students' multiple intelligence*. New York: Scholastic.
- Núñez, J. A. y Martín, M. E. (2009). Universidades Populares en España y su relación con la universidad suramericana. *Educación y Educadores*, 12(1), 153-167.
- Nussbaum, M. (2000). *Women And Human Development The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press [traducción al español (2002). Las Mujeres y el Desarrollo Humano. Madrid: Herder].
- Nussbaum, M. (2001). *The fragility of goodness: Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy* (Vol. 2). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press [traducción al español (2007). Las fronteras de la Justicia. Madrid: Paidós].
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Observatorio Político y Electoral del Mundo Árabe y Musulmán. (2016). Marruecos: Elecciones legislativas, 25 de noviembre de 2011. Recuperado de: <http://www.opemam.org/node/158>
- Olivé, L. (2012). Multiculturalidad, interculturalismo y el aprovechamiento social de los conocimientos. *RECERCA. Revista de Pensament y Anàlisi*, 10, 45-66.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2011). Morocco. *The Migration an Remittances Factbook*. Recuperado de

<http://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/334934-1199807908806/Morocco.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *Educación para adultos. Más allá de la retórica*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista española de pedagogía*, 71(256), 401-421.

Ortega, A. y Heredia, L. S. (2008). El derecho al voto de los extranjeros en las elecciones municipales españolas. ¿Integración o interés? *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 8, 587-598.

Osler, A. (Ed.). (2000). *Citizenship and Democracy in school*. Staffordshire: Trentham Books.

Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.

Ovejero, F. (1997). Tres ciudadanos y el bienestar. *La Política: Revista de Estudios sobre el Estado y la Sociedad*, 3, 93-116.

Palacios, J. y Marchesi, A. (1991). Inteligencia y memoria en el proceso de envejecimiento. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Psicología evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.

Palloni, A., Massey, D. S., Ceballos, M., Espinosa, K. y Spittel, M. (2001). Social capital and international migration: A test using information on family networks. *American Journal of Sociology*, 106(5), 1262-1298.

Pàmies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas*, 10(2), 144-168.

Pàmies, J. (2012). Disfunciones y permanencias: una aproximación a las desigualdades en la escuela marroquí. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 303-324.

- Paredes, J. (2003). La formación en nuevas tecnologías en el ámbito de la educación no formal y de adultos. Experiencias en Madrid. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 186, 33-42.
- Parejo, M. A. y Feliu, L. (2013). Identidad y regionalización: los actores políticos marroquíes ante la reforma constitucional de 2011. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 12(2), 109-126.
- Parra, S. (1995). Casa de citas: sobre el concepto de educación permanente. *Diálogos*, 1, 28-37.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Pérez, C. (2010). Las mujeres en el medio rural marroquí: un estudio de caso sobre la alfabetización de mujeres en el círculo rural de Asila. *Anaquel de Estudios Árabes*, 21, 55-75.
- Pérez, E. y Medrano, L. A. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia: Una revisión crítica de la literatura. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105-118.
- Pérez Álvarez, M.A. y Rebollo, M.J. (2009). El Islam en la vida de la mujer a través de los tiempos. *Cauriensia*, 6, 227-247.
- Pettit, P. (1997). *Republicanism*. Oxford: Oxford University Press.
- Poros, M. (2010). *Modern Migrations: Gujarati Indian Networks in New York and London*. Stanford: E. University Press.
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- Pujadas, J. (2009). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Madrid: FCE.
- Rayo, A.O. y Castellano, C. (2010). La Unió Europea i la progressiva creació d'un règim comunitari d'estrangeria. *Revista catalana de dret públic*, 40, 21-52.

- Rebosollo, E., Hernández, S. y Cantón, A. (2001). El discurso social del prejuicio hacia los inmigrantes en la provincia de Almería. *Apuntes de Psicología*, 19(2), 207-234.
- Red Acoge. (2015). *Historias de vida*. Recuperado de: [http://www.redacoge.org/es/quehacemos/personas\\_beneficiarias.html](http://www.redacoge.org/es/quehacemos/personas_beneficiarias.html)
- Red de Oficinas Económicas y Comerciales de España en el Exterior – ICEX. (2013). *Marruecos*. Recuperado de: <http://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/el-pais/informacion-economica-y-comercial/sector-exterior/index.html?idPais=MA#4>
- Región de Murcia – Consejería de Educación, Cultura y Universidades. (2015). *Guía de Educación de Personas Adultas*. Recuperado de: <http://www.murciaprofesional.es/adultos/index.php/centros>
- Reid, J. (Ed.). (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Relaño, A.M. y Soriano, R.M. (2006). La vivencia del idioma en mujeres migrantes, mexicanas en Estados Unidos y marroquíes en España. *Migraciones Internacionales*, 3(004), 85-117.
- Requejo Osorio, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos: intervención socioeducativa en la edad adulta*. Barcelona: Ariel.
- Rex, J. (1994). Ethnic mobilisation in Britain. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 14(1), 7-31.
- Richards, J.C. y Rogers, S.T. (eds.) (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ricoeur. P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Río, M. A. (2002). Visiones de la etnicidad. *REIS*, 98, 79-106.
- Royaume du Maroc. (2006). *Le Maroc possible, une offre de débat pour ambition collective, Rapport du cinquanteaire, comité directeur*. Rabat: Éditions Maghrébines.
- Rueda, J. F. y Navas, M. S. (1996). Hacia una nueva evaluación de las nuevas formas de prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social*, 11, 131-149.
- Sam, D. L. y Berry, J. W. (Eds.) (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez-Flores, S., Royo, I., Lacomba, J., Marí, E. y Benlloch, C. (2014). Mujeres inmigrantes emprendedoras en el medio rural. Factor para la sostenibilidad económica y social de las áreas rurales de la comunidad valenciana. *Ager*, 16, 69-109.
- Santolaya, P. (2005). España. En E. Aja y L. Díez (Coords.), *La regulación de la inmigración en Europa* (pp. 242-276). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Santos-Rego, M. A., Cernadas, F. y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
- Sanz, F. (2007). La educación de adultos en Europa y particularmente en España. Historia y situación actual. En A. Tiana y F. Sanz (Coords.), *Génesis y situación de la educación social en Europa* (pp. 293-324). Madrid: UNED.
- Sarramona, J. (1994). *La educación formal*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Sarramona, J. (1998). La alfabetización. En J. Sarramona, G. Vázquez y A. Colom (Eds.), *Educación no formal* (pp. 29-44). Barcelona: Ariel.

- Sarrate, M.L. y Pérez de Guzmán, M.V. (2005). Educación de las personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica*. Madrid: Taurus.
- Saubich, X. y Esteban-Guitart, M. (2011). Bringin funds of family knowledge to school. The living Morocco Project. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1, 79-103.
- Selten, J. P., Cantor-Graae, E. y Kahn, R. S. (2007). Migration and schizophrenia. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(2), 111-115.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- Sen, A. (2009). *The idea of Justice*. Nueva York, NY: Penguin Press.
- Sendín, J. C. (2014). Joven diáspora marroquí y usos mediáticos. Estudio del proceso de adaptación post-migratoria en España. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 26, 11-20.
- Serra, P. (2007). Reseña de "Inmigrantes emprendedores en la Comunidad de Madrid" de Aurora García B., Emilia García E., Felipe Hernando S. [y otros]. *Migraciones Internacionales*, 4(2), 205-209.
- Soldevila, A. (2007). ¿Cómo desarrollar la memoria en personas mayores desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner? *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(4), 1-9.
- Solé, C., Serradell, O. y Sordé, T. (2013). Ciudadanía en femenino. Aportaciones de las mujeres inmigrantes marroquíes, ecuatorianas y rumanas en España. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 51-66.
- Soronellas, M., Bodoque, Y., Blay, J., Roquer, S. y Torrens, R. (2014). Inmigrar a la Cataluña rural. Contextos de ruralidad y migraciones de mujeres extranjeras hacia pequeños municipios. *Ager*, 16, 111-148.

- Souali, M. (2004). *L'institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc*. París: L'Harmattan.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Suárez, Á. (2008). Las elecciones legislativas marroquíes de 2007 en la provincia de Alhucemas: La victoria de la abstención y el poder de la tribu. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos (REIM)*, 4, 2-18.
- Szmolka, I. (2009). Fragmentación del sistema de partidos en Marruecos: análisis de la oferta partidista y del régimen electoral. *Revista Española de Ciencia Política*, 20, 11-48.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. (2010). La propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecohem Revista Científica*, 3(5), 23-43.
- Taylor, C. (1997). ¿Qué principio de identidad colectiva? *La Política: Revista de Estudios sobre el Estado y la Sociedad*, 3, 133-138.
- Tazón, A. (2008). Matrimonio islámico y derecho de familia español: algunos aspectos conflictivos. *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, 22, 38-49.
- Techio, E. y Calderón, A. (2005). Relaciones intergrupales, valores, identidad social y prejuicio en España después del atentado terrorista del 11 de marzo. *Revista de Psicología Social*, 20, 277-287.
- Terrón, T. (2012). La mujer en el Islam. Análisis desde una perspectiva socioeducativa. *El Futuro del Pasado: Revista Electrónica de Historia*, 3, 237-254.

- Torrecedrada, S. (2009). El derecho a voto de los extranjeros en las elecciones municipales, con especial referencia a España. *Estudios Internacionales*, 162, 85-104.
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7(1), 7-36.
- Touriñán, J. M. (2013). Educación intercultural, sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 7-32.
- Trinidad, A., Soriano, R. M., Alemán, C., Cantón, F.J. y Morcillo, A. (2010). Los instrumentos jurídicos de la inmigración: una aproximación sociológica. En J. Iglesias (Ed.), *Las políticas de integración social de los inmigrantes en las comunidades autónomas españolas* (pp. 47-109). Bilbao: Fundación BBVA.
- UNESCO (1976). Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (Reunida en Nairobi del 26 de octubre al 30 de noviembre de 1976). Recuperado de: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13096&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO. (2000). *Le droit à l'éducation*. Rapport mondial sur l'éducation. París: UNESCO.
- UNESCO. (2005). Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 33ª reunión (Celebrada en París del 3 al 21 de octubre de 2005). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- UNESCO. (2008). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Recuperado de: <http://bit.ly/1PM2wQV>



- Unión de Comunidades Islámicas de España. (2016). *Estudio demográfico de la población musulmana*. Recuperado de: <http://observatorio.hispanomuslim.es/estademograf.pdf>
- United Nations Development Program. (2012). *A propos du Maroc*. Recuperado de: <http://www.ma.undp.org/content/morocco/fr/home/countryinfo/>
- United Nations Development Program. (2014). *Human Development Indicators*. Recuperado de: <http://hdr.undp.org/es/data/map>
- Unión Europea. (2004a) *Anexo I de las Conclusiones de la Presidencia (Consejo Europeo de 4 y 5 de noviembre de 2004)*. Recuperado de [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/es/ec/82539.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/82539.pdf)
- Unión Europea. (2004b) Nota de prensa y Conclusiones del Consejo de Justicia y Asuntos de Interior de 19 de noviembre de 2004, Sesión 2618. Recuperado de [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/es/jha/82875.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/jha/82875.pdf)
- Unión Europea (2005). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones COM(2005) 389 final, 1 de septiembre de 2005, sobre el Programa Común para la Integración. Marco para la integración de los nacionales de terceros países en la Unión Europea*. Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/justice\\_freedom\\_security/free\\_movement\\_of\\_persons\\_asylum\\_immigration/114502\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/free_movement_of_persons_asylum_immigration/114502_es.htm)
- Unión Europea (2009). *Anexo I de las Conclusiones de la Presidencia (Consejo Europeo de 12 de mayo de 2009)*. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)

- Unión Europea. (2010) Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, versión consolidada 2010. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30 de marzo de 2010, 83-198.
- Unión Europea. Secretaría General del Consejo. (2014). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros sobre la integración de los nacionales de terceros países que residan legalmente en la Unión Europea, (aprobado el 26 de mayo de 2014)*, 9625/14 MIGR 68 SOC 344. Recuperado de: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%209905%202014%20REV%201>
- Urteaga, E. (2010). Los modelos de integración europeas. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 26(2), 17-30.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Vega, J. L. y Bueno, B. (1995). *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis.
- Vermeren, P. (2002). *Ecole, élite et pouvoir. Maroc-Tunisie XX siècle*. Rabat: Alizés.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (2007). La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. *Linred. Lingüística en la Red*, 15(6).
- Villalba, F. y Hernández, M.T. (2008). Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En VVAA, *Actas I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (pp. 13-33) Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ward, C. y Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659-677.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Zapata-Barrero, R. (2004). *Multiculturalidad e inmigración*. Madrid: Síntesis.

Zapata, R. (2002). *El turno de los inmigrantes. Esferas de justicia y políticas de acomodación*. Madrid: IMSERSO.